



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

DANIELA ELI

**“CUIDADO COM A PONTEIRA”:
MEMÓRIAS DE CASTIGOS NO GRUPO ESCOLAR NOSSA
SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO (ANGELINA/SC, 1940-1975)**

Florianópolis, 2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

DANIELA ELI

**“CUIDADO COM A PONTEIRA”:
MEMÓRIAS DE CASTIGOS NO GRUPO ESCOLAR NOSSA
SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO (ANGELINA/SC, 1940-1975)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa *Sociologia e História da Educação*. Orientadora: Professora Dra. Clarícia Otto

Florianópolis, 2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Eli, Daniela
CUIDADO COM A PONTEIRA : MEMÓRIAS DE CASTIGOS NO GRUPO
ESCOLAR NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO (ANGELINA/SC,
1940-1975) / Daniela Eli ; orientador, Clarícia Otto -
Florianópolis, SC, 2014.
126 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Castigos Morais. 3. Castigos Físicos. 4.
Disciplina. 5. Memória. I. Otto, Clarícia . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

DANIELA ELI

**“CUIDADO COM A PONTEIRA”:
MEMÓRIAS DE CASTIGOS NO GRUPO ESCOLAR NOSSA
SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO (ANGELINA/SC, 1940-1975)**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Clarícia Otto
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro

Prof^a. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Membro

Prof^a. Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina
Membro

Prof^a. Dra. Lúcia Schneider Hardt
Universidade Federal de Santa Catarina
Suplente:

*Aos meus pais,
Daniel Francisco Eli e Maureci Kammers Eli,
por todo amor e incentivo.*

*Ao meu amor,
Dyego Santo Gonçalves,
pela parceria e cumplicidade.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr^a. Clarícia Otto, pelo incentivo dedicado a mim e a esta dissertação, suas competentes orientações e sua generosidade foram imprescindíveis ao longo da escrita.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores da linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, pela contribuição ímpar na minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento dos 24 meses de pesquisa.

Aos professores Dr^a. Vera Lucia Gaspar da Silva, Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin e Dr. Jaison José Bassani, pelas contribuições no exame de qualificação e pela aceitação do convite para integrar a banca de defesa final.

À atual Escola de Educação Básica Nossa Senhora e seus funcionários, por autorizarem a pesquisa na instituição, pelo apoio na coleta de dados e pelas informações prestadas.

Aos oito ex-alunos entrevistados, principais colaboradores desta pesquisa; com seus relatos, foi possível me aproximar de histórias marcantes e que caracterizaram esta pesquisa como única.

Aos meus tios José Flávio (*in memoriam*) e Elisabete Goetmann, que com generosidade me hospedaram em sua casa no período de pesquisa de campo e ajudaram prontamente a entrar em contato com os demais entrevistados.

Ao meu avô Valdemiro Eli (*in memoriam*), agradeço por compartilhar suas memórias dos tempos de infância e por me inspirar a ir ao passado e nesse movimento presente/passado encontrar histórias a serem contadas.

Aos meus pais, Daniel Francisco Eli e Maureci Kammers Eli, por serem minha inspiração e por me educarem a ser uma pessoa melhor a cada dia. Agradeço pela presença inabalável nos meus anos de escolarização.

Ao meu companheiro, Dyego Santo Gonçalves, pela fé e paciência depositadas em mim durante o período do mestrado, mas também pelos dez anos trilhados juntos. Foi muito importante ter você ao meu lado, incentivando-me a estudar e escutando minhas lamúrias quando os pensamentos não pareciam se encaixar. Obrigado por ser meu parceiro!

Ao meu irmão, Gabriel Francisco Eli, meu companheiro de aventuras e brincadeiras. Com sua jovem mente, você pode conquistar tudo o que desejar.

À minha madrinha, Roseli Maria Eli, pelo amor dedicado. Obrigada por ter participado desta pesquisa e por estar presente nesta conquista.

À minha amiga, Luiza Turnes, pela amizade e carinho com que mantemos nossa relação. Ter conhecido você enquanto cursávamos Pedagogia foi um presente, que continuemos nos incentivando a conquistar e dividir experiências por muitos anos.

Aos professores que participaram da minha formação no Curso de Pedagogia da UFSC e possibilitaram-me os primeiros entendimentos sobre educação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento e realização deste trabalho.

No próprio círculo de nossos pais, nossos avós deixaram sua marca. Não percebíamos outrora, porque éramos sobretudo sensíveis ao que distinguiria uma geração da outra. Nossos pais caminhavam a nossa frente, e nos orientavam para o futuro. É chegado um momento em que eles se detêm e nós os ultrapassamos. Então, devemos nos voltar para eles e parece que no presente foram envolvidos pelo passado e que são confundidos agora por entre sombras de outrora.

(HALBWACHS, 2006, p. 90).

RESUMO

Esta investigação identificou castigos escolares e processos de disciplinamento colocados em ação no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, atual Escola de Educação Básica Nossa Senhora (EEB), no município de Angelina (SC) e problematizou acerca desses castigos e processos. O recorte temporal situa-se entre os anos de 1940 e 1975. No que se refere aos aportes teóricos e metodológicos, consistiu em análise de fontes escritas: atas de reuniões pedagógicas, livro de medidas disciplinares, regulamentos e Decretos. Além desse material de apoio, foram produzidas fontes orais, por meio de entrevistas com ex-alunos. As memórias de ex-alunos são compreendidas na perspectiva da memória coletiva, de acordo com Halbwachs (2006) e da memória trabalho, na acepção de Bosi (2009). Referidas memórias, um total de oito entrevistas, são tomadas como eixo central das reflexões, apresentando a percepção dos entrevistados sobre os tempos em que foram alunos, relativamente ao processo de disciplinarização vivenciado na escola. As falas desses entrevistados igualmente permitiram vislumbrar um conjunto de táticas diante dos castigos (CERTEAU, 1998). No que concerne aos castigos físicos, entre outros, Foucault (1994) é referência para se compreender o processo de disciplinamento e adestramento dos corpos por meio de punições e vigilância. Mesmo proibidos por lei, os castigos escolares, físicos ou morais, estavam presentes nas instituições de ensino, ainda na primeira metade do século XX, sendo paulatinamente substituídos pela disciplina. No caso do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, os castigos, além de não terem sido erradicados, também não foram substituídos pelo processo de disciplinamento. Ambos coexistiram simultaneamente, no intento de corrigir o que era considerado mau comportamento dos alunos. Nesse sentido, as crianças eram educadas para serem dóceis e obedientes, e aprendiam, na escola, a amar a sua Pátria. Os castigos foram meios utilizados pelos professores como formas de exercício da autoridade, com a qual mantinham a ordem, a moral e a disciplina em sala de aula.

Palavras-Chave: Castigos morais. Castigos físicos. Disciplina. Memórias.

ABSTRACT

This study identified school punishments and disciplinary processes used at the Our Lady of the Sacred Heart School (*Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração*), now known as the Our Lady Elementary School (*Escola de Educação Básica Nossa Senhora*) in the municipality of Angelina (SC), and problematized these punishments and processes. The time period studied was from 1940 – 1975. The theoretical and methodological supports were found in the analysis of written sources, the minutes of pedagogical meetings, a book of disciplinary measures, regulations and decrees. Interviews were also conducted with former students. The memories of former students are analyzed according to Halbwachs' (2006) collective memory perspective, and the memory of work, according to Bosi (2009). These memories, gathered in eight interviews, are used as the central focus of the reflections made, which present the perception of the interviewees about their time as students, relative to the disciplinary process they found in school. The statements of those interviewed also allow identifying a set of tactics used in the punishments (CERTEAU, 1998). In terms of physical punishment, Foucault (1994) helps understand the process of disciplining and taming of bodies by means of punishments and vigilance. Although prohibited by law, school punishments, physical or moral, were found at the schools, even in the first half of the 20th century, and gradually substituted by other forms of discipline. In the case of the Sacred Heart School, in addition to not being eradicated, these punishments were not substituted by a disciplinary process. Both co-existed simultaneously, and were used to correct what was considered bad behavior by students. In this sense, the children were educated to be docile and obedient, and the school taught them to love their country. The punishments were means used by teachers to exercise authority, with which they maintained order, morality and classroom discipline.

Keywords: Punishment. Physical punishment. Discipline. Memories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Localização do município de Angelina (SC).....	38
Figura 2	Vista parcial do Distrito de Angelina – 1940.....	39
Figura 3	Estevão Koerich e D ^a Maria Kretzer Koerich.....	40
Figura 4	Primeira turma do Grupop Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração.....	41
Figura 5	Turma 1948 – Presença da professora e de uma religiosa na classe.....	42
Figura 6	Processo de construção do novo e atual prédio escolar....	43
Figura 7	Pia lava-pés do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração.....	81
Figura 8	Ilustre presença de políticos na formatura do ano 1964...	83
Figura 9	Desfile de Sete de Setembro (1973).....	84
Figura 10	Imagem do Jornal Por um Ideal.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Especificações dos entrevistados.....	34
Quadro 2	Patriotismo, higiene e vida social no Jornal “Por um Ideal”	89

LISTA DE ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CED	Centro de Ciências da Educação
EEB	Escola de Educação Básica
PLAMEG	Programa Plano de Meta do Governo
PNE	Plano Nacional de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SC	Santa Catarina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	255
1.1 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	30
1.2 A CIDADE DE ANGELINA E O GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO.....	37
2 CASTIGO E DISCIPLINA NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DA MODERNIDADE.....	Error! Bookmark not defined.5
2.1 REGIMENTO INTERNO PARA GRUPOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA.....	Error! Bookmark not defined.52
2.2 DO CASTIGO FÍSICO AO CASTIGO MORAL.....	56
3 O CONCEITO DE DISCIPLINA EM MICHEL FOUCAULT ...	61
3.1 O OLHAR DISCIPLINADOR DO MESTRE.....	Error! Bookmark not defined.
3.2 DISPOSITIVOS DISCIPLINARES NO GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO.....	Error! Bookmark not defined.5
4 MEMÓRIAS DOS ENTREVISTADOS: “CASTIGO? NA MINHA ÉPOCA NÃO EXISTIA ISSO!”.....	Error! Bookmark not defined.3
4.1 TÁTICAS DOS ALUNOS.....	Error! Bookmark not defined.1
4.2 VIGILÂNCIA E TÁTICAS PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES.....	Error! Bookmark not defined.4
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Error! Bookmark not defined.07
FONTES.....	111
REFERÊNCIAS	Error! Bookmark not defined.5
APÊNDICES.....	12121
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	Error! Bookmark not defined.23
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	Error! Bookmark not defined.4
APÊNDICE C – CARTA DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA ORAL.....	126

INTRODUÇÃO

Quando do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), o projeto desta dissertação objetivava pesquisar aspectos da cultura e do currículo da Escola de Educação Básica Nossa Senhora, localizada no município de Angelina – Santa Catarina (SC).¹ No entanto, quando solicitado um trabalho para uma cadeira do Programa, a acadêmica decidiu colher alguns relatos de ex-alunos. Naquele momento, requisitou-se a eles um relato de algo marcante em seus tempos de escola, e a surpresa foi quando os entrevistados começaram a narrar acerca dos castigos vivenciados na Instituição.² Todavia, foi um “empurrão” para esta mestrandia, que percebeu um caminho de pesquisa que parecia pertinente para uma investigação de mestrado, já que no estado de Santa Catarina existem poucas pesquisas sobre o referido tema.³

O título desta dissertação, “Cuidado com a ponteira”, provém das memórias de uma entrevistada: segundo Maria Nilva, as crianças precisavam ser precavidas quanto à ponteira. A ponteira era um objeto pontudo e comprido utilizado pelas professoras, em meio às explicações, para apontar as palavras que estavam escritas na lousa, mas também era colocada em uso como um meio de castigar as crianças, batendo com a ponteira nas mãos dos alunos que não tinham bom comportamento ou dos que não haviam feito as lições, entre outros motivos.

O tema castigo escolar está presente em minhas lembranças desde que eu era criança, isso porque grande parte dos meus familiares estudou nessa escola que, segundo eles, era conhecida pela disciplina e rigidez com as quais era dirigida. Essas histórias que, em minha infância, geravam risos e conversas em encontros familiares, tornaram-se uma temática sedutora para a pesquisa de mestrado. Michel Foucault descreve atitudes e comportamentos que infligiam às normas escolares e que justificariam serem punidas.

Micropenalidade do tempo (atrasos, ausências,
interrupções das tarefas), da atividade

¹ No item 1.2, encontram-se aspectos da história da cidade e da criação da escola.

² As palavras castigo e punição estão sendo usadas no texto como sinônimas.

³ Entre as pesquisas, em Santa Catarina, sobre castigos escolares, encontram-se: Schüeroff (2006); Borba (2012); Búrigo (2008).

(desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 1994, p. 159).

O objetivo primeiro do castigo era disciplinar o aluno, buscando servir de exemplo para evitar a falta dos demais. O castigo servia para manter a ordem e a autoridade nas mãos do professor, que, por sua vez, utilizava essa prática na tentativa de corrigir as crianças. Souza (2001, p. 40), em seu estudo, considerou que

castigar as crianças seja como forma de mudar seu comportamento, corrigir hábitos considerados inadequados ou, ainda, de punir pela não aprendizagem, eram práticas comuns realizadas pela escola, ainda no início do século XX. Embora o uso dos castigos físicos estivesse proibido pelas legislações escolares, eles permaneceram existindo na escola.

No que diz respeito a leis e decretos, no Brasil, os castigos físicos foram proibidos com a Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, mais precisamente em seu art. 15, sendo permitido em seu lugar o castigo de cunho moral, utilizado com a intenção de envergonhar e até mesmo de humilhar as crianças, tendo como base serem “praticados pelo methodo de Lancaster”.⁴

Em Santa Catarina, em 1914, por meio do primeiro Regulamento dos Grupos Escolares, ficou terminantemente proibido que professores e

⁴ A Lei de 15 de outubro de 1827 foi a primeira e única lei geral sobre a instrução primária no Brasil no período imperial. Quanto ao Método Lancaster, também conhecido como Método Mútuo, teve sua origem na Inglaterra no final do século XVIII, quando foi fundado pelo educador inglês Joseph Lancaster. Para que o método lancasteriano ocorresse, era preciso um amplo espaço, um professor e monitores. O objetivo central era que os alunos ensinassem uns aos outros; os mais adiantados (monitores) auxiliavam os que não acompanhavam os demais. No Brasil, permaneceu em vigor durante quinze anos (1823-1838). Para mais sobre esse método, ver: BASTOS & FARIA FILHO (1999).

diretores aplicassem castigos físicos aos alunos de instituições educacionais (SANTA CATARINA, 1914, p. 39). No entanto, as pesquisas de Schüeroff (2006), Borba (2012) e Gaspar da Silva e Schüeroff (2010), realizadas em escolas públicas de Santa Catarina, indicam a existência dessas práticas nas instituições de ensino até a década de 1970. Borba (2012, p. 85) explica que “as punições em forma de castigos corporais, mesmo estando proibidas legalmente, do mesmo modo aparecem nas falas das professoras como ações comuns, como naturais”. Cabe enfatizar que

problematizar os castigos escolares, mais do que incidir sobre causas e efeitos de uma cultura baseada na violência, nos remete a ampliar os estudos para as representações historicamente construídas sobre educação, escola, criança e professor, além de considerar a docência e sua articulação com o ambiente doméstico. Estimula, também, a refletir sobre as práticas disciplinares utilizadas ao longo dos séculos, bem como sobre os processos de escolarização a partir da instituição da escola moderna e suas decorrências sociais (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 32).

A especificidade do que se vem propondo é estudar as memórias acerca dos castigos escolares de egressos do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, atual EEB Nossa Senhora, entre os anos de 1940 até 1975.⁵ Dentre os trabalhos citados, que foram desenvolvidos no campo temático de castigos escolares, são poucos os que trazem o aluno como sujeito foco das reflexões. Fischer (2004), em pesquisa realizada, teve o intuito de encontrar alunos que narrassem seus percursos de escolarização, tendo como principal objetivo investigar se

⁵ Diante da dificuldade de escolha por uma única denominação, optou-se pela utilizada por maior tempo na delimitação temporal da pesquisa. A escola já teve as seguintes denominações: Colégio Nossa Senhora (1927-1932); Curso Preliminar do Colégio Nossa Senhora (1933); Colégio Nossa Senhora das Irmãs Franciscanas (1934-1935); Escola Mista Paroquial Particular de Angelina (1936-1938); Escola Particular Simples de Angelina (1939-1942); Grupo Escolar Nossa Senhora (1943-1948); Escola Reunidas Professor João Secundino Peixoto (1949-1956); Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (1957-1970); Escola Básica Nossa Senhora do Sagrado Coração (1971-1982); Colégio Estadual Nossa Senhora (1983-1999); Escola de Educação Básica Nossa Senhora (2000-atual).

houve e quais foram as continuidades e/ou rupturas ao longo do processo escolar. Assim, acerca de suas fontes, a autora diz que

ainda que novos objetos e fontes têm encontrado guarida (Nunes & Carvalho, 1993), a abordagem da história da educação brasileira sob a perspectiva de alunos – sujeitos principais dos processos de escolarização, para quem a escola foi desde sempre pensada – constitui raridade. É nesta perspectiva que esta pesquisa pretende vir a dar uma parcela de contribuição efetiva. Encerrando, vale ainda registrar que tem sido surpreendente o interesse dos que nos ouvem acerca desta proposta, quer pela originalidade da pesquisa, quer pela busca de referenciais que permitam a outros propor investigações semelhantes, o que só aumenta a responsabilidade de levarmos adiante este trabalho, adicionando a ele rigor metodológico inerente a estudos desta natureza (FISCHER, 2004, p. 148).

Como a pesquisadora destaca, trazer os relatos dos sujeitos discentes é uma prática que está crescendo no campo investigativo da História da educação. O fragmento pertence a um texto escrito há dez anos; contudo, daquele momento para os dias atuais, a situação nas pesquisas a propósito dos castigos escolares parece ainda distante dos sujeitos-estudantes, de suas memórias como fontes de pesquisa.

Compreende-se que, no decorrer dos anos, existiu uma mudança na forma de “educar” as crianças na instituição escolar. Os castigos físicos e morais deixam de ter sua presença constante na sala de aula, e passa a ser utilizado um método moderno para se controlar a criança – a disciplina. A vantagem dessa transição, segundo Foucault (1994, p. 127), seria a retirada “da relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes”.

De acordo com narrativas dos oito ex-alunos do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, a disciplina parecia resumir-se na maneira como os estudantes deveriam se comportar em sala de aula e em todo o espaço escolar. No entanto, para ir além desse pensamento inicial, procurou-se em Michel Foucault, especificamente na obra “Vigiar e punir” (1994), destrinchar esse conceito, sobre o qual o autor trabalhou detalhadamente. Foucault esclarece que a disciplina estava no cotidiano de diferentes instituições, tais como convento, exército e escola, e que consiste numa tecnologia do poder que fabrica corpos

submissos e faz os sujeitos permanecerem na normalidade posta por cada instituição.⁶

Esta pesquisa também tangencia aspectos da história do Grupo Escolar, compreendendo que

não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola ‘foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis’; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar (VEIGA-NETO, 2003, p. 84-85).

Voltando para os entrevistados, um aspecto que chamou a atenção foi o fato de os ex-alunos ressaltarem os castigos aos quais eram submetidos nos tempos escolares. Assim, a questão central foi estabelecida: **Por que, quando solicitado aos ex-alunos que relatassem uma vivência de seu tempo de escola, todos se lembraram de um cotidiano envolto em castigos escolares?**

Além do objetivo principal, outros pontos foram sendo explorados durante o fazer da pesquisa, entre eles:

- a) Tomar a memória como central e compreendê-la como um trabalho que resulta de um processo de interação entre entrevistadora e entrevistados.
- b) Problematicar acerca dos motivos e a frequência em que os castigos eram aplicados nos estudantes.

⁶ O conceito e sua abrangência na instituição escolar serão explorados no capítulo 2 desta dissertação.

- c) Perceber se existiu uma transição entre os castigos corporais para um disciplinamento moral.
- d) Produzir fontes com base em entrevistas com ex-alunos do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração.
- e) Historicizar e analisar elementos e instrumentos do espaço escolar que possibilitavam a vigilância e disciplinarização dos sujeitos que frequentaram a Instituição.
- f) Compreender o que era ser disciplinado e indisciplinado.
- g) Analisar os decretos e leis sancionados acerca da temática.

Com essa questão central e objetivos, no próximo subtítulo, será explorado o fazer da pesquisa, situando o conceito de memória entrelaçada aos demais referenciais.

1.1 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Em história, tudo começa com o gesto de **separar**, de reunir, de transformar em 'documentos' certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em **produzir** tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em 'isolar' um corpo, como se faz em física, e em 'desfigurar' as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto **apriori** (CERTEAU, 1982, p. 81, grifos do autor).*

De modo geral, além dos documentos manuscritos e impressos, constituídos por livros, relatórios, jornais escolares, atas, boletins escolares, regulamentos, decretos e bibliografia, foi utilizada a história oral. A memória, como categoria central de trabalho, foi uma escolha acertada, já que, por meio dessa metodologia, é possível contemplar aspectos de uma educação segundo os significados atribuídos pelos sujeitos do processo. Recorreu-se a Bosi (1994, p. 46-47), quando a autora esclarece que o processo do rememorar ressignifica o passado:

Começa-se a atribuir à memória uma função decisiva no processo psicológico total: a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo

‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente, oculta e invasora.

Assim, compreende-se, tal como a autora, que as pessoas no ato de rememorar realizam um trabalho, que a memória é trabalho, depende da interação que leva a pessoa a se lembrar do vivido por meio da reconstrução, sempre incompleta, do passado. A memória parece ser infinita, e o ato de rememorar obriga o corpo e a mente de cada entrevistado a fazer viagens entre presente e passado, atribuindo novos significados ao que é lembrado. Segundo Otto (2012, p. 24), o processo de rememorar

ocupa lugar central na educação das diferentes gerações e na necessária conexão entre memória, história e identidade. O ser humano, individualmente, ou no grupo social, não é somente portador de memórias, também as significa. Os sentidos atribuídos à memória decorrem de suas experiências interconectadas ao tempo e ao espaço, tanto do presente quando do passado.

Outro autor referência quando falamos no trabalho com a memória é Maurice Halbwachs (2006, p. 78-79). O teórico diz que “nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida”. Assim sendo, os ex-alunos lembram tendo suas experiências como referência, sendo a lembrança associada a determinado grupo ou instituição. Halbwachs (2006) explica que a memória é coletiva, pois as lembranças não estão isoladas, elas necessitam da memória de um grupo, como escola, igreja, família ou profissão, para que o passado seja rememorado no presente.

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem

fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2006, p. 39).

De acordo com o autor, a memória individual está intimamente relacionada com os grupos de convivência e o lugar social que os sujeitos ocuparam quando estavam nesses grupos. A escola é um local que deixa marcas, é uma instituição em que, geralmente, depois de suas casas, as crianças passam a maior parte do tempo. É nesse ambiente que elas têm a oportunidade de experienciar vivências e que permanecerão em suas lembranças enquanto forem pertencentes ou tiverem alguma relação com esse grupo. São elementos que permanecerão na memória de todo um grupo; por isso, é coletiva, integrando o que Halbwachs chama de quadros sociais da memória.

O referido autor diz que a memória individual não deixa de existir, mas está intrínseca em diferentes contextos, com lugares e com pessoas além do próprio sujeito. Isso faz com que a memória individual torne-se um conjunto de acontecimentos que pertence a um grupo. Pautando-se em Maurice Halbwachs, é possível afirmar que as lembranças só poderão ser relembradas quando estão sendo partilhadas por um grupo, os quais, então, se identificam.

Quando se remetem às lembranças escolares, os sujeitos conseguem fazer relações entre variados aspectos da sua infância e seu entorno. Nunes (2003, p. 15) explica acerca da importância da instituição escolar, pois são ‘celeiros’ de memórias, “espaços nos quais se tece parte da memória social. [...] Os códigos desse universo transparecem na definição de um espaço que lhe é próprio, no uso do tempo, nas regras disciplinares, nas vestimentas específicas e numa pluralidade de objetos”.

Ainda, no que se refere às memórias e aos sentidos que os entrevistados atribuem para o vivido, escolar ou não, no ato de rememorar o seu passado, o entrevistado acaba refazendo o que foi vivido, pautado, no momento presente.

A lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimos ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada. Claro, se pela memória somos remetidos ao contato direto com algumas de nossas antigas impressões, por

definição a lembrança se distinguiria dessas idéias mais ou menos precisas que a nossa reflexão auxiliada por narrativas, testemunhos e confidências dos outros, nos permite fazer de como teria sido o nosso passado (HALBWACHS, 2006, p. 91).

Desse modo, considera-se que, por meio da memória, é possível identificar e reconstruir um conjunto de acontecimentos experienciados. No entanto, tudo o que for recordado será ressignificado à luz do presente, “é um permanente refazer de tudo o que foi visto, vivido, lido ou ouvido” (RIGER; OTTO, 2013, p. 84).

Alberti (2004, p. 14) esclarece a posição dos que estão rememorando como sujeitos de experiências. De acordo com a autora, na experiência existe “uma vivacidade, um tom especial, característico de documentos pessoais”. E, além disso,

é da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que outras descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim!

No trabalho com as memórias, está incluída a realização de entrevistas com ex-alunos. Isso porque se entende que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 53-55).

Optou-se por selecionar oito alunos que estudaram na instituição entre 1940-1975.⁷ Os entrevistados constituem um grupo de sete mulheres e um homem entre 43 e 82 anos.

Quadro 1 – Especificação dos entrevistados.

Nome	Idade	Cidade	Ano que frequentou a Instituição
Ester Goetmann Dias	46	Angelina	1975-1976
José Flávio Eli	56	Angelina	1964-1969
Maria Aparecida Zimmermann	50	Angelina	1971-1982
Maria Elisabete Goetmann	49	Angelina	1972-1977
Maria NilvaFermiano	50	Angelina	1968-1972
Norma BunnGoetmann	79	Angelina	1942-1947
Rainilda de Souza	80	São José	1940-1942
Roseli Maria Eli	51	São José	1969-1977

Fonte: Entrevistas (Elaborado por Daniela Eli, 2014).

Grazziotin (2010) indica um aspecto que foi essencial para a sua pesquisa de doutoramento, pois, compartilha-se com o ponto de vista da autora, que diz ser “fundamental assinalar que o importante não foi a quantidade das lembranças, e sim, o fato de que o grupo, cujas memórias escutei, compartilhava o mesmo tempo e o mesmo espaço” (2010, p. 23).

Em sua tese, Grazziotin (2008) buscou inventariar e analisar a história da educação da cidade de Bom Jesus (RS), entre os anos de 1913 e 1963. A pesquisadora utilizou de memórias reunidas no Acervo Municipal de Memória Oral, um total de trinta entrevistas, que relatavam a respeito da educação e escolarização no referido recorte temporal. Assim como Grazziotin salienta, ter somente oito entrevistas para analisar não significa ter poucas lembranças, já que o grupo entrevistado partilhava memórias de um mesmo tempo e espaço.

Alberti (2005, p. 31) também explica que, para se fazer a escolha dos entrevistados, deve-se ter em consideração os objetivos do trabalho.

⁷ O recorte temporal está relacionado com os documentos analisados, pois grande parte dos arquivos estão datados entre esses anos. Quanto ao número de entrevistados, compreendeu-se que oito seria o número possível para uma amostragem no tempo destinado ao mestrado que são 24 meses.

Assim, priorizou-se fazer um trabalho qualitativo, buscando escutar cada entrevistado, parte de sua história de vida e a experiência vivenciada quando criança.

Uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que tem em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas do passado. Esse interesse é acrescido de um conhecimento prévio a respeito do assunto: por parte do entrevistado, um conhecimento decorrente de sua experiência de vida, e, da parte do entrevistador, um conhecimento adquirido por sua atividade de pesquisa e seu engajamento no projeto. Tem-se então uma relação em que se deparam sujeitos distintos, muitas vezes de gerações diferentes, que interagem e dialogam sobre um mesmo assunto (ALBERTI, 2005, p. 101).

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro com duas questões (Apêndice A). As questões foram compostas de forma que o entrevistado pudesse narrar suas memórias como desejasse, permanecendo aberta para que, se preciso, a pesquisadora pudesse intervir com outra questão. Portelli (1997, p. 17) disserta acerca da posição ética que o pesquisador necessita ter quando está realizando a entrevista. Assim, é fundamental “o respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral”.

Antes de cada entrevista, embora já se tivesse explanado previamente, foram explicados detalhadamente os objetivos do trabalho, e como seria o procedimento da entrevista, juntamente com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).⁸ Desta forma, foi esclarecido que a entrevista seria gravada; em seguida, transcrita literalmente; e, por fim, seria entregue a transcrição para ser por eles assinada a Carta de Cessão Gratuita de Direitos de Entrevista Oral (Apêndice C).

As entrevistas foram gravadas em forma de áudio com dois aparelhos, a fim de garantir que, em caso de algum imprevisto, houvesse

⁸ O projeto de pesquisa foi enviado no começo de 2013 ao Comitê de Ética, juntamente com o TCLE, tendo sido aprovado em setembro desse mesmo ano.

uma segunda opção. Alberti (2005, p. 64) expõe os cuidados que se deve ter durante a gravação, pois é um “documento de valor único e insubstituível”. As transcrições das entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, que buscou fazer as transcrições no mesmo dia da entrevista, para que fosse possível aproveitar as anotações mentais e não perder detalhes não captados pela gravação, como sorrisos, respirações e pausas cheias de significados.

Entende-se que um documento produzido nunca trará a riqueza de detalhes, as emoções, o riso, a interconexão de experiências como a oralidade dos entrevistados. Além disso, Gaspar da Silva e Schüeroff (2010) ressaltam a importância de se ter as entrevistas, pois elas possibilitam revelar

práticas do cotidiano escolar que possivelmente não encontraríamos em outros suportes, como, por exemplo, o uso de castigos físicos no ensino primário como meio para disciplinar a criança, mesmo depois de proibido legalmente. O castigo físico, como a palmatória, era uma prática proibida se tomarmos como referência os documentos oficiais; já a história oral nos revela que seu uso permaneceu nas escolas por um longo período, a despeito da proibição (GASPAR da SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 33).

Tanto as gravações em áudio quanto as transcrições ficarão guardadas no acervo pessoal da pesquisadora.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa, as entrevistas e as reflexões desta dissertação foram analisadas, principalmente, por meio de dois referenciais teóricos – Michel Foucault e Michel de Certeau. No que se refere a Foucault, ele foi utilizado para compreender o conceito de disciplina. Fez-se a leitura da sua obra “Vigiar e punir” (1994) no intento de determinar quais são as práticas, relacionadas ao disciplinamento dos discentes, que caracterizam a instituição escolar como um espaço de recompensa e punição, de comparação e hierarquização e de homogeneização dos corpos, pois

nessas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. Esse micropoder que funciona no interior dessas

instituições é ao mesmo tempo um poder judiciário. [...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior (FOUCAULT, 2003, p. 120).

A problematização proposta visa compreender a prática disciplinar no espaço escolar, o governo das crianças nesse ambiente serve para legitimar o sistema punitivo e de gratificação com a finalidade de obter a manutenção da ordem e da norma posta de tal forma para a produção de sujeitos obedientes e produtivos.

No bojo das discussões acerca dos sujeitos/alunos, Certeau aparece na medida em que se necessita compreender qual a posição dos ex-alunos perante o sistema disciplinar. No último capítulo, apresenta-se como o conceito de táticas foi empreendido no sentido de compreender como os alunos criavam maneiras de burlar os castigos impostos. Na perspectiva certeanuiana, é importante destacar o que seria o cotidiano e a sua relevância nas pesquisas.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. ‘O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível’ (1996, p. 31).

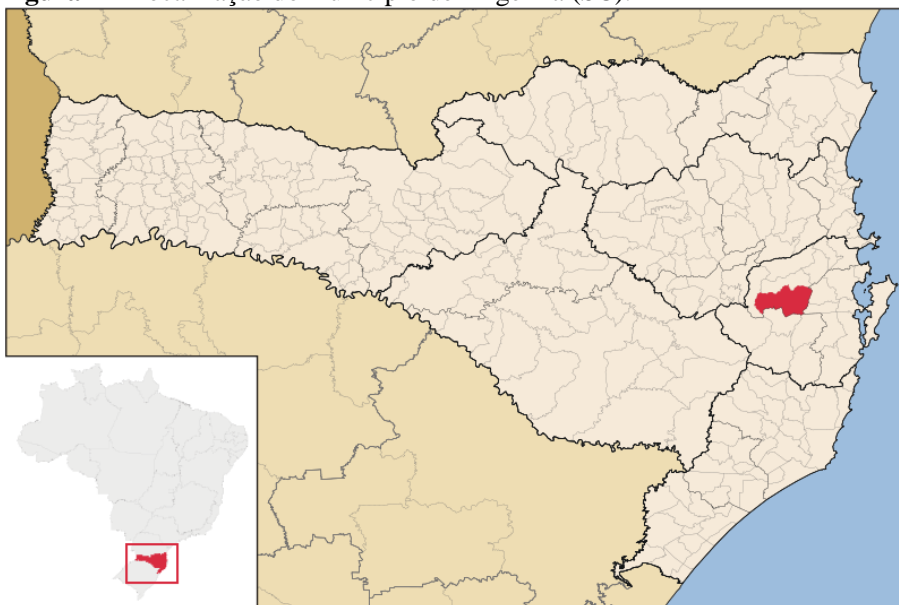
Certeau mostra-nos como inseridas nesse cotidiano existem “astúcias sutis” e “táticas de resistências” por parte dos sujeitos, no caso os alunos, que vão apropriando-se de instrumentos e atitudes para criar suas regras próprias e de desenvolvimento.⁹

1.2 A CIDADE DE ANGELINA E O GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO

⁹ Tanto Foucault quanto Certeau são trabalhados detalhadamente nos capítulos subsequentes, juntamente com a análise dos dados.

A cidade de Angelina inicialmente foi denominada Colônia Nacional e era habitada por nativos da região e descendentes de imigrantes açorianos da Vila de São José. Em 1858, com a chegada dos primeiros imigrantes alemães, vindos das colônias vizinhas de Sacramento e de São Pedro de Alcântara, batizaram o lugar com o nome de Vila Mundéus.¹⁰ Logo após a chegada dos alemães, a Vila Mundéus recebeu, em 1862, imigrantes de Luxemburgo, França, Bélgica, Holanda, Itália e Polônia.

Figura 1 – Localização do município de Angelina (SC).



Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SantaCatarina_Municip_Angelina.svg
(2013).

Em 1891, torna-se distrito de São José e recebe o nome de Angelina, em homenagem ao então presidente do Conselho de Ministros do Rio de Janeiro, Ângelo Muniz da Silva Ferraz. Torna-se município setenta anos depois, em 1961, por meio da Lei Estadual nº 781.

¹⁰ O nome deriva de uma armadilha rudimentar de caça usada na época.

Figura 2 – Vista parcial do Distrito de Angelina – 1940.



Fonte: Livro de Relatórios da Congregação das Irmãs Franciscanas de São José(2012).

Essa localidade, desde os primórdios, teve sua economia em torno da agricultura e pecuária, e até hoje sua economia básica provém da primeira atividade. Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município possuía 5.250 hab., numa área de 500.037 Km².¹¹ Pertence à microrregião de Tijucas, juntamente com os municípios de Rancho Queimado, Major Gercino e Águas Mornas.

De acordo com Otto (2006, p. 47), em seu estudo acerca do desenvolvimento das colônias italianas no Médio Vale do Itajaí-Açu e no sul catarinense, “de modo geral, o interesse no melhoramento da vida coletiva fundamentava-se em dois pilares: igreja e escola”. E isso não foi diferente na cidade de Angelina. O senhor Estevão Koerich e sua esposa D^a Maria KretzerKoerich mudaram-se para Angelina em meados de 1920. Com a morte de Estevão, cinco anos depois, D^a Maria dedicou-se a causas sociais, e sua prioridade foi abrir a primeira escola na localidade.

¹¹ <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=420090&search=santa-catarina%7Cangelina%7Cinfograficos:-dados-gerais-do-municipio>. Acesso em: 22 abr. 2014.

Figura 3 – Estevão Koerich e D^a Maria KretzerKoerich.



Fonte: Boeing (2003, p. 18).

Segundo consta no livro “A presença das Irmãs Franciscanas de São José em Angelina”, de autoria da Irmã Serena Boeing, D^a Maria procurou o então vigário da paróquia, Frei Gervásio Kraemer, para explicar sua ideia. O Frei Gervásio sugeriu que procurasse uma congregação religiosa que se dispusesse para tal iniciativa; sua primeira tentativa foi feita no Colégio Coração de Jesus; o pedido, porém, foi negado.

A segunda tentativa foi com a Congregação de Religiosas Franciscanas localizadas na Bélgica. Em 22 de junho de 1926, chegaram à cidade duas religiosas, para analisar as possibilidades de fundar uma escola. Cerca de nove meses depois, foi fundado o Colégio de Angelina. Precisamente, a escola foi fundada em 7 de março de 1927 e era de caráter particular, funcionava como escola e como internato. A escola foi inaugurada com cerca de trinta alunos, contava com três professoras: Irmã Emanuela Gergen, Irmã Simplícia Sauren e D^a Aurora, e uma sala de aula adaptada na casa de D^a Maria.¹²

¹² Optou-se por utilizar o substantivo feminino quando se está referindo às professoras do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração Isso se deve à

Figura 4 – Primeira turma do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (1927).



Fonte: Boeing (2003, p. 85).

Com o passar dos anos, foi aumentando o número de estudantes, sendo necessário, então, ampliar a parte física. Foi construída uma capela, salas de aula, dormitórios e sala de refeição para as irmãs e crianças. A inauguração desse novo espaço aconteceu em 15 de agosto de 1929.

Entre 1933 e 1956, a Escola teve várias denominações: Curso Preliminar do Colégio Nossa Senhora das Irmãs Franciscanas, Colégio Nossa Senhora, Escola Mista Paroquial Particular de Angelina, Escola Particular Simples de Angelina, Grupo Escolar Nossa Senhora, Curso Primário Complementar, Escola Reunidas Professor João Secundino

predominância do sexo feminino entre as docentes na história da instituição. Ainda sobre as professoras, os entrevistados citam-nas utilizando o termo “irmãs”, já que, por anos, as religiosas da Congregação Franciscana de São José foram as professoras do estabelecimento.

Não foi possível encontrar o sobrenome da professora Aurora em meio à documentação acessada.

Peixoto, Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração e, por fim, o último nome: Escola de Educação Básica Nossa Senhora. Apesar das diversas nomenclaturas, conjectura-se que a Escola não sofreu alterações significativas no que se refere aos ensinamentos e ao cotidiano escolar já posto, pois se mantinham, principalmente, as religiosas tanto na direção quanto como professoras.

Figura 5 – Turma de 1948 – presença da professora e de uma religiosa na classe.



Fonte: Livro de Relatórios da Congregação das Irmãs Franciscanas de São José(2012).

Uma mudança importante, supostamente, aconteceu em 1963, quando as religiosas passaram a ser nomeadas e remuneradas pelo Estado de Santa Catarina, assim como a escola que passou a ser de competência estadual. No entanto, o que se percebeu é que as regras e normas da Escola pareciam ser as mesmas desde a sua fundação. Em meio aos documentos do arquivo morto da Escola¹³, que foram investigados, encontrou-se a informação de que, nessa transição de

¹³ Diana Vidal (2005, p. 21) indica que “arquivo morto” é a denominação utilizada frequentemente pelas escolas para indicar o local onde estão depositados os documentos que não são mais necessários à administração, mas que ainda têm valor legal. Até os dias atuais, o prédio escolar é locado pelas Irmãs Franciscanas de São José ao Estado de Santa Catarina, sendo o locatário responsável por manter os espaços conservados do mesmo modo como locou.

privado para público, o Estado alugou o prédio escolar das Irmãs Franciscanas a fim de que o ensino acontecesse no mesmo local que anteriormente. Haja vista que, após a estatização, quem se manteve na direção escolar foi a Irmã Adélia Custódio, nomeada diretora pelo então governador do Estado, Jorge Lacerda.

Em 16 de fevereiro de 1964, teve início a construção do novo e atual prédio escolar. A planta desse novo complexo foi elaborada por engenheiros do Programa Plano de Meta do Governo (PLAMEG). Assim, foram planejadas salas de aulas, biblioteca, salão de festas, entre outros espaços para a educação das crianças de Angelina. Esse novo espaço foi inaugurado em 26 de junho de 1966.¹⁴

Figura 6 – Processo de construção do novo e atual prédio escolar.



Fonte: Livro de Relatórios da Congregação das Irmãs Franciscanas de São José(2012).

Desta forma, este trabalho está organizado em três capítulos, além desta Introdução. No capítulo, “Castigo e disciplina nos discursos

¹⁴ O prédio foi construído com recursos da Província “Nossa Senhora do Perpétuo Socorro” e recebeu ajuda do governo estadual. Conforme convênio, o estado não pagou o aluguel do prédio escolar durante dez anos.

pedagógicos da modernidade”, é apresentado como os castigos estavam sendo discutidos em documentos que visavam criar novas delimitações para a educação. Além disso, foi feita análise das principais leis e decretos do estado de Santa Catarina, dentro do recorte temporal, que esboçavam como os professores deveriam adaptar sua docência e a ação de castigar ao que estava prescrito.

O capítulo, “O poder disciplinar em Michel Foucault”, trata com maior profundidade o referencial teórico. Adentra-se no conceito de disciplina na tentativa de realizar uma análise e compreendê-lo relacionando-o à instituição escolar. Por meio desse processo e juntamente com as entrevistas de ex-alunos, apresenta-se como os castigos aconteciam na instituição de ensino com o intuito de produzir o sujeito moderno para a sociedade.

O capítulo, “Memórias dos entrevistados: ‘Castigo? Na minha época não existia’”, propõe-se a analisar os castigos vivenciados pelos entrevistados em seus tempos escolares e como esses ex-alunos criavam táticas para evitar serem castigados.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais.

2 CASTIGO E DISCIPLINA NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DA MODERNIDADE

O primeiro aspecto da revolução da Modernidade está ligado à difusão do projeto educativo e também, talvez sobretudo, à sua colocação no âmbito do Estado. A Modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno (CAMBI, 1999, p. 203).

Cambi (1999, p. 202) aponta a complexa rede existente na Modernidade quando se pensa na questão educativa e pedagógica, indicando o espaço escolar como um campo imprescindível à sociedade que deseja a “normalização e domínio dos sujeitos, de supressão dos desvios e de produção das convergências (de comportamentos, de ideais e estilos de vida, etc.)”. Para além da dimensão da libertação, o que está em discussão nesta dissertação é a questão do domínio e, nesse aspecto, Foucault (1994) oferece reflexões que contribuíram na tentativa de compreender o papel da disciplinarização de sujeitos nessa sociedade moderna.

Foucault (1994) afirma que a principal estratégia da Modernidade é a submissão dos corpos. O corpo não é mais castigado publicamente; no entanto, não deixa de ser foco de controle, agora os gestos, as atitudes e posições são vigiadas para que se adestre os corpos em sujeitos dóceis.

Já no século XVI, por causa das reformas religiosas e das guerras de religião, foi criada uma nova tradição pedagógica, que, segundo Dallabrida (2001), visava “produzir católicos obedientes e produtivos”. Os membros da Companhia de Jesus, em 1599, publicaram e aprovaram a versão definitiva de um código de leis, a *Ratio Studiorum*. A obra, que começou a ser escrita por Inácio Loyola em 1548, constitui-se em 467 regras e tinha como intenção organizar as práticas dos professores, as

atividades pedagógicas elaboradas e ainda colocava orientações gerais da Companhia de Jesus.¹⁵

Entretanto, para além de orientar o trabalho pedagógico das escolas cristãs, esse método pedagógico buscava “manufaturar católicos dóceis e obedientes” (DALLABRIDA, p. 146), por meio de esquemas como: **controle do tempo** – o tempo cronológico deveria ser controlado pelo bedel, que avisava ao professor o início e o término das aulas; **vigilância do espaço** – nas salas de aulas, cada aluno passou a ter lugar definido, e no pátio havia a presença do padre prefeito e dos professores para que a ordem fosse mantida; **emulação** – indicação aos professores que criassem desafios entre os alunos, que consistiam numa avaliação individual, classificatória e que oferecia, aos melhores, prêmios públicos.

No que concerne ao castigo escolar, essa parece ter sido uma das primeiras obras que o colocava como uma prática a ser aplicada em última instância, e, em casos mais graves, pois “os jesuítas não eram amigos dos castigos corporais. Não os suprimiam de todo, mas alistaram-se decididamente entre os quais mais contribuíram para suavizar a disciplina” (FRANCA, 1952, p. 37). O castigo físico foi sendo gradativamente substituído pela vigilância amorosa do mestre, buscando organizar o espaço, o tempo e os conteúdos de forma que os alunos permanecessem nos limites impostos, assim se converteriam em “cavalheiros católicos perfeitos” (VARELA; ÁLVAREZ-ÚRIA, 1992, p. 80).

No entanto, quando o indivíduo não obedecia à imposição desses limites, colocava-se a regra do professor das escolas inferiores em ação. Nessa regra, era estabelecida a seguinte maneira de se castigar:

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir, dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém se não por seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia, ao Prefeito deixe os

¹⁵ Dessas regras, um total de treze destinavam-se para normatizar a distribuição de prêmios; sete regras para conduzir os deveres do bedel (aquele que era incumbido da função de vigiar os alunos); e onze para organizar os estudantes da Companhia.

castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas por fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos [...] principalmente se forem mais crescidos (FRANCA, 1952, p. 122-123).

No fragmento, percebe-se que havia uma pessoa encarregada de aplicar os castigos físicos, este era o corretor, alguém que, oficialmente, não pertencesse à Companhia de Jesus. Para o corretor também havia um regulamento de como proceder, por exemplo, para aplicar a palmatória: não poderia passar de seis golpes, sendo proibido bater no rosto e na cabeça, e, ainda, quando preciso, seus serviços deveriam ter no mínimo duas testemunhas. Franca (1952) lembra que, causar uma dor física na primeira idade, era um meio eficiente de disciplinar.

Um exercício a ser praticado pelos sujeitos das escolas cristãs é o de ser obediente. Considerada uma virtude, a obediência, “a santa obediência seja sempre perfeita em nós e em toda parte, tanto na obra como na vontade e no intelecto, de modo que coloquemo-nos em ação aquilo que nos é comandado com grande presteza, gáudio e perseverança” (BRIZZI, 1981 apud CAMBI, 1999, p. 262).

A *Ratio Studiorum* e a Companhia de Jesus tiveram êxito na educação escolar da Europa e em outros continentes devido “em boa parte à implementação regular e uniforme de estratégias e táticas de disciplinamento escolar” (DALLABRIDA, 2001, p. 148). A Companhia de Jesus foi dissolvida em 1773 por razões políticas, mas, em 1832, a ordem foi reconstituída e atualizada.

Outro discurso pedagógico que se pode citar é o elaborado por Jan Amos Comenius, em sua *Didática Magna*, de 1632. Na obra, Comenius defende a educação universal com uma formação humana, independente de classes e interesses de grupos. Segundo Cambi (1999, p. 286),

a concepção pedagógica de Comenius baseia-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino [...] a educação neste quadro é a criação de um modelo universal de ‘homem virtuoso’, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes.

No que diz respeito à questão do disciplinamento, Comenius não tem grandes preocupações em elaborar preceitos que dessem conta de delimitar o conceito, já que em sua visão esta era mais uma questão conjuntural de seu método. Ele ainda acreditava que o uso de tais

instrumentos só se daria caso o método de ensino não fosse aplicado corretamente. Assim ele definiu a posição da disciplina escolar:

É verdadeiro o seguinte provérbio usado na língua popular boema: uma escola sem disciplina é um moinho sem água. Efetivamente, assim como se tira a água a um moinho, ele pára necessariamente, assim também, se na escola falta a disciplina, tudo afrouxa. Do mesmo modo, se um campo não é sachado, logo nele nascem cizânia e outras ervas daninhas; se as árvores não são podadas, tornam-se selvagens e lançam rebentos inúteis. Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos? (COMENIUS, 1632/2001, p. 136).

Comenius defende que a questão disciplinar não podia permanecer como estava posta nas tendências anteriores, ou seja, pautada em gritos, no castigo físico e no uso de instrumentos específicos para se castigar. Na Didática Magna, há uma instância na qual o castigo corporal é permitido – este se constitui numa prática admitida quando se tenha tentado de tudo previamente. Segundo o escritor da Didática Magna, o castigo físico não é um problema e pode ser utilizado, desde que não seja empregado em excesso e que exista um motivo racional para tal ação.

Ainda sobre a compreensão de qual seria a posição da disciplina na Didática Magna, ela pode ser considerada como “um instrumento que se aplica aos que se desviam do caminho certo” (COMENIUS, 1632/2001, p. 137). Assim, infere-se a disciplinarização como um instrumento corretivo que deve ser exemplo aos demais, a fim de que permaneçam no “caminho certo”, e por isso mesmo são praticadas em público.

Para além do aluno, no citado método, o professor é também um corpo vigiado, que deve castigar,

com palavras de formação, de exortação e de censura, com a condição de que, quer ensine, quer admoeste, quer mande, quer repreenda, mostre sempre bem claramente que faz tudo com amor paternal, com intenção de edificar a todos e não de arruinar seja quem for. Se o discípulo não vê bem

claramente este amor e não está dele convencido, facilmente, não só despreza a disciplina, como até se obstina contra ela (COMENIUS, 1632/2001, p. 138).

Assim sendo, constata-se que é dever do mestre ser um exemplo ao corpo estudantil, e ele ainda é incumbido pela transmissão de saberes, compreendendo que, conforme Comenius, o mais importante é avaliar o método do professor, já que se entende que “não é por culpa dos que aprendem, mas dos que ensinam” (COMENIUS, 1632/2001, p. 137).

E, por fim, após análise das ideias de Comenius, um último discurso pedagógico a ser considerado é o elaborado por João Batista de La Salle. Esse teórico foi o responsável por organizar uma ordem religiosa católica – os Irmãos das Escolas Cristãs –, produzindo um movimento escolar no fim do século XVII. Petitat (1994, p. 10) diz que existe

uma reflexão e uma prática pedagógica que são o verdadeiro início do ensino primário moderno [...] no documento ‘Conduta das Escolas Cristãs’, de importância equivalente à da *Ratio Studiorum* para os jesuítas, La Salle fixa horários, designa os conteúdos a serem ensinados, subdivide-os em diferentes níveis, define os princípios da repartição dos alunos de acordo com os conhecimentos adquiridos, as condições para a passagem de um nível para o seguinte, indica os exercícios escolares a serem cumpridos, a disciplina e as sanções, e desce aos menores detalhes, relativamente às atitudes e à personalidade dos mestres, aos quais prodigaliza conselhos e regras de conduta.

Percebe-se que, ao contrário do que estava posto por Comenius, La Salle coloca a pedagogia disciplinar como o principal recurso para manter a harmonia nas instituições de ensino.¹⁶ A primordial estratégia do poder disciplinar a vigilância constante, para que esta evite o mau comportamento e, conseqüentemente, o castigo. La Salle assim se pronuncia: “Exercei vigilância tal sobre seu comportamento de modo que seja impedido de cometer a menor falta em vossa presença e lhe

¹⁶ Para além de La Salle, a maior parte dos textos pedagógicos posteriores a ele também estão colocados sob a ótica de uma escola disciplinadora.

sejam dados os meios para evitá-las nas ocasiões em que esteja longe de vossa vista” (MEDITAÇÕES, 111, 3).¹⁷

A vigilância estava presente em todos os ambientes escolares; pelos olhos do professor tudo era controlado, não deixando o mestre “seu lugar a não ser por grande necessidade” (LA SALLE apud NARODOWSKI, 1993, p. 119). A busca constante pela conservação da ordem tinha como objetivo colocar o corpo sob domínio da instituição escolar. Com base em Larrosa (1995, p. 80), pode-se entender a importância do olhar do mestre:

Racionalizar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se e, ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. É também converter o espaço, uma simples cintilação, em uma série de contornos, de formas reconhecíveis, de fundos e figuras, de continuidades e transformações. Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar. E que sabe, em todo momento, o que é que vê. Um olhar que já não deixa enganar nem seduzir. Aprender a olhar é, portanto, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas; uma arte da especialização ordenada, da constituição das singularidades especializadas, a criação de quadros.

Para além do olhar atento, outro aspecto da pedagogia de La Salle, que facilitava aos professores manterem o controle na sala de aula, era o silêncio; por isso, “todos os mestres haverão de observá-lo corretamente na respectiva aula, não tolerando que se fale sem licença” (LA SALLE apud NARODOWSKI, 1993, p. 120). Falar em sala de aula era atributo do professor, e os alunos só poderiam falar quando assim fosse solicitado por seus mestres. Narodowski (1993, p. 121) diz que o “afã de silêncio é tal em seu rigor e exatidão que La Salle propõe o método dos sinais para se conseguir a absoluta falta de ruídos em sala”.

Mario Manacorda (1989) também relata a existência de uma pedagogia dos sinais, poupadora de palavras e preservadora do silêncio, além da prescrição de recompensas de correções. Nas regras lassalistas, a correção era tida como um meio pedagógico valioso, sendo permitidas

¹⁷ La Salle escreveu 208 Meditações e as dividiu em três itens. O primeiro número da referência consiste no número de “meditação” e o segundo, ao item citado.

punições por meio de palavras e de penitência e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina.

O castigo escrito é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, a mais vantajosa e a que mais agrada aos pais. Permite tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos, corrigindo-lhes os defeitos. Àqueles, por exemplo, que não houveram escrito tudo o que deviam escrever, ou não se aplicarem para fazê-lo bem, se poderá dar algum dever para escrever ou para decorar (LA SALLE apud FOUCAULT, 1994, p. 161).

Quando o olhar do professor não é suficiente e a criança merece ser castigada por ir além do que lhe cabia, aparece como deveria castigar os alunos. Diferentemente do que estava posto em Comenius, aqui o castigo não deve ser público, mas sim, numa relação entre professor e aluno, na qual o último apresenta-se como culpado voluntariamente e, por isso, a aplicação do castigo vem de forma mais branda.

La Salle ainda afirma que não existe erro possível na função do professor, se alguma criança é castigada, foi em virtude de seu próprio erro. O autor explica seu pensamento da seguinte forma:

É necessário dizer aos pais que não escutem as queixas dos filhos contra o professor: se não tivessem cometido alguma falta, não teriam sido castigados, e se não querem que sejam castigados, não devem enviá-los à escola (LA SALLE apud NARODOWSKI, 1993, p.129).

Enfim, na pedagogia lassalista a criança deve ser normatizada num comportamento educado, com o qual aprenderia a ser generosa e a demonstrar a modéstia da sua posição, “ainda que fingidas, não deixarão de ser felicitadas [...] se é calado, gentil, diligencioso e prestativo em servir à vontade adulta, se estará em bom caminho” (NARODOWSKI, 1993, p. 138).

Esses foram os três discursos pedagógicos que parecem ter uma significância maior na Modernidade e que davam conta em caracterizar a escola como uma instituição disciplinadora e punitiva. A pedagogia moderna passou quatro séculos ao redor da crítica aos castigos físicos, buscando variadas formas para acabar com tal prática ou mesmo a fim de justificá-las. No “decorrer dos anos a pedagogia montará toda a maquinaria escolar a partir da disciplina e do controle da infância” (NARODOWSKI, 1993, p. 98).

No próximo tópico, ainda refletindo acerca da escola disciplinadora, serão abordados aspectos da legislação catarinense, especificamente no que se refere à disciplina e aos castigos a fim de perceber, para além de discursos do passado mais distante, o prescrito pelo Estado.

2.1 REGIMENTO INTERNO PARA GRUPOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA

Regimentos, leis e demais documentos normativos disseminavam e preservam estratégias de formação dos indivíduos e da sociedade (VIDAL, 2005, p. 58).

Em 1910, o Coronel Vidal José de Oliveira Ramos assumiu o Poder Executivo do Estado de Santa Catarina, no qual permaneceu até 1914. No governo dele, aconteceu a mais decisiva reforma na educação do estado catarinense no século XX. Vidal Ramos procurou o professor paulista Orestes Guimarães para que este elaborasse a Reforma¹⁸ do ensino catarinense, empregando os métodos da Escola Nova.¹⁹ Segundo Gaspar da Silva (2000, p. 3), o objetivo primeiro dessa Reforma era,

inferir que um **novo tipo de escola**, um **professorado cheio de emulação** e um **eficiente sistema de fiscalização** das ações educativas dariam o contorno da forma escolar pleiteada na reforma, formando uma espécie de tripé (grifos da autora).

Percebe-se que havia um desejo de normatizar o ensino, assim como os sujeitos que o compõem, com o intuito de produzir uma escola e um sujeito moderno. No entanto, após promover a Reforma, foram sendo, gradativamente, criados regulamentos e diretrizes que buscavam alavancar a educação do Estado, inspirados no modelo paulista. Assim, o primeiro Regulamento da Instrução Pública aconteceu sob o Decreto nº 585, de 19 de abril de 1911.

¹⁸ Sobre a Reforma, ver: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense, 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

¹⁹ Sobre a Escola Nova, ver: LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da EscolaNova**. 13 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

Posteriormente em 1914, criou-se o Regimento Interno dos Grupos Escolares, aprovado pelo Decreto nº 795, de 2 de maio daquele mesmo ano. Referido decreto objetivava detalhar como deveria ser a organização dos Grupos Escolares, levando em consideração, principalmente, a questão disciplinar.²⁰ Tendo em vista não existirem grandes alterações entre os documentos de 1911 para o de 1914, optou-se por explorar fragmentos dos dois, entendendo que se complementavam em diversos momentos.

No capítulo II do Regulamento de 1911, “Da direção e fiscalização do ensino”, é estabelecido ao Secretário Geral “elogiar ou censurar os professores, seguindo as informações que lhe forem prestadas” (SANTA CATHARINA, 1911, art. 4º, nº 13). O foco desse item é perceber a relação dos documentos legais com relação à disciplina dos alunos; porém, cabe destacar que mesmo os professores estavam colocados numa categoria que poderia ser premiada ou punida, de acordo com suas ações. Essa relação dos mestres com os fiscalizadores do ensino demonstra que toda a prática dos professores também estava posta sob a vigilância constante do Estado, a fim de unificar e normatizar o ensino em Santa Catarina.

Para além da sala de aula, os professores deveriam ser exemplos aos seus alunos, com uma índole indiscutível e um comportamento em sociedade que não ferisse nenhum dos princípios expostos no Regulamento. Pode-se citar o art. 61 e os itens que indicavam motivos para que o professor não pudesse ser nomeado: (a) que tenha sido demitido a bem do serviço militar; (b) que tenha, notoriamente, maus costumes; (c) que tenha defeito physico que o inabilitasse para o magistério; (d) que não tenha 18 anos completos (SANTA CATHARINA, 1911). Percebem-se as condições que os professores acatavam para estar em sala de aula. Gaspar da Silva (2000, p. 8) esclarece que “este conjunto de dispositivos normatizadores de conduta

²⁰ Criados no Brasil, a partir de 1890, os grupos escolares perpetuaram até 1970. Esse modelo objetivava ser o ideal de escola moderna com preceitos como: ensino graduado e racionalizado, turmas formadas de acordo com faixa etária, sexo e grau de aproveitamento das crianças, prédios, instalações e mobiliários construídos de acordo com preceitos higienistas, aula de ginástica, música e trabalhos manuais, ensino intuitivo e lições das coisas. Para mais sobre os Grupos Escolares, ver: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

parece ter sido necessário para que os/as docentes fossem capazes de cumprir partes dos programas de ensino”.²¹

Quanto à disciplina dos alunos, o Regimento de 1914 assim se referia a ela: “a disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva”. Assim, estava expressamente proibida aos diretores e professores a utilização de castigos físicos como meio de disciplinar a criança.

Entretanto, para os alunos tidos como bagunceiros, foram elaborados outros tipos de punições. O art. 202 diz: (a) admoestação; (b) reclusão na sala de aula, por meia hora, durante o intervalo, com a companhia do professor da turma; (c) reclusão na sala de aula, por meia hora, depois de terminados os trabalhos do dia; (d) repreensão, dada perante os alunos da classe, dos quais seria chamada a atenção ao motivo para tal ação; (e) aviso aos pais a respeito do comportamento do aluno, obtendo o comprometimento do pai para que não se repetisse; (f) suspensão de três até quinze dias; (g) eliminação por incorrigível (SANTA CATHARINA, 1914, p. 52). Assim, era definido o caminho de sanções para aqueles alunos que não permanecessem nas regras colocadas pela instituição de ensino.

As punições descritas deveriam ser utilizadas considerando os seguintes aspectos: (a) a maneira de ser imposta tem mais importância do que elas em si mesmo; (b) não sendo impostas sem critério, as melhores tornam-se más; (c) não deveriam ser anunciadas com antecedência nem serem aplicadas enquanto as faltas não estivessem bem provadas; (d) que uma vez prometidas deveriam ser aplicadas (SANTA CATHARINA, 1914, p. 46).

Para além de negar os castigos físicos e destacar os novos procedimentos para se educar os alunos bagunceiros, o Regimento traz, no art. 182, a seguinte prescrição: “os professores devem lembrar que a melhor recompensa, a mais adequada para estimular e mobilizar o aluno, é a de elogiar um trabalho, de modo a convencer o aluno e aos colegas presentes, de que o elogiado fez verdadeiramente uma coisa digna de louvor”.

Ainda, no art. 192, são mencionadas quatro modalidades de prêmios para os merecedores e portadores de um bom comportamento, são eles: (a) elevação das notas no boletim mensal; (b) elogio perante a

²¹ Segundo Foucault (1993, p. 244), um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas”.

classe quando permanecessem com ótimas notas de comportamento e aplicação por um mês; (c) elogio perante a secção (masculina e feminina), quando obtivessem as notas altas por três meses consecutivos; d) elogio diante de todos os alunos da instituição, quando, além das ótimas notas de comportamento e de aplicação, o aluno apresentasse o boletim do trimestre sem faltas. E, como prêmio máximo, os alunos teriam seus nomes inscritos no livro de honra, quando mantivessem suas notas altas no período de dois trimestres.

Se por um lado a premiação parece ser utilizada na tentativa de estimular as crianças a agirem como exemplos a seus colegas, aos olhos de Foucault esse ato ao mesmo tempo pode ser considerado como uma punição, pois, como o autor afirma, o sistema classificatório “compara, diferencia, hierarquiza, homegeniza, exclui” (1994, p. 153).

Ainda no Regimento de 1914, existe a indicação, mencionada anteriormente, de que a disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva, para que os professores e os diretores explicassem aos alunos os inconvenientes de suas faltas, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a idéia do dever, o estímulo e a legítima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições (SANTA CATHARINA, 1914, p. 46).

Já em 1935, o Estado se vê palco de uma nova Reforma Educacional facilitada pelo Decreto nº 713 e elaborada por Aristiliano Ramos, irmão de Vidal Ramos. Para além da Reforma de 1910, a “nova” Reforma do ensino preocupou-se em definir e alterar aspectos da formação dos professores nas escolas normais catarinenses. Hoeller (2009, p. 18) afirma que Aristiliano Ramos fez legitimar o que seu irmão havia proposto:

As fontes apresentam indicativos que, no prolongamento temporal demarcado, as determinações da reforma de 1935, apresentam-se, em certa proporção, tanto pela permanência como pela legitimação, a partir do ocorrido em 1910.

Tendo em vista que, como indica Hoeller (2009), leis e decretos após 1910 parecem corroborar com o que estava posto ao longo dos anos. Posteriormente à Reforma de 1935, ainda existiram variados decretos que davam conta da educação catarinense; todavia, no que concerne à questão do castigo escolar e da disciplina, até 1975, o Regulamento da Instrução Pública de 1911 e o Regimento Interno dos

Grupos Escolares de 1914 foram os que corroboraram para refletir tais questões.

Em Santa Catarina, foram elaborados vários regulamentos e decretos visando à melhor organização das instituições escolares pautados na premissa de torná-la moderna, eficiente e sistemática. Optou-se por analisar o Regulamento de 1911 e o Regimento Interno de 1914, documentos-chave na educação escolar do Estado catarinense, ainda que tenham sido elaborados anos antes do foco temporal desta pesquisa, permaneceram como base para as instituições de ensino por muitos anos.²²

Faria Filho (1998, p. 95) aponta dificuldades encontradas por pesquisadores quando é preciso acessar informações em arquivos, principalmente, aqueles geridos pelo poder público, pois a guarda e os cuidados ficam de acordo com o interesse desse poder. Inclusive colocar essas obras à disposição para o fazer das pesquisas depende do que o poder público autoriza ou não ser exposto. E, por fim, outro problema é a organização arquivística que não facilita o trabalho do pesquisador, tendo dificuldade na identificação dos conteúdos e na busca de informações imprescindíveis.

Após analisar o que estava definido em lei acerca dos castigos escolares e estabelecer que o prescrito indica uma transição do castigo físico para o castigo moral, entende-se ser pertinente dissertar como isso aconteceu no cotidiano das escolas em Santa Catarina.

2.2 DO CASTIGO FÍSICO AO CASTIGO MORAL

Séculos depois da *Ratio Studiorum*, da Didática Magna e dos escritos de La Salle, os castigos físicos ainda se perpetuaram e permaneceram como um embate na educação escolar. Como mencionado previamente, no Brasil, em 1827, já existia a tentativa de proibir os castigos físicos mediante uma lei imperial, sendo, então, substituídos pelos castigos de cunho moral. Décadas depois, também foi difundida pelo movimento da Escola Nova, defensores do método intuitivo, a erradicação dos castigos físicos nas escolas brasileiras, tendo sido divulgadas outras técnicas disciplinares substitutivas aos castigos com a mesma eficácia. No entanto, isso não bastou para erradicá-los das

²² Outros decretos e leis analisados: Código de Menores (1927 e 1979) proíbe o castigo físico na escola; contudo, permite o regime de prêmios e punições; Regulamento para os Grupos Escolares (1939); Regulamento para os Estabelecimentos do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina (1946).

escolas. Nas obras literárias, pode-se encontrar várias passagens que relatam um cotidiano punitivo nas instituições de ensino do país nos séculos XIX e XX.²³

A utilização do castigo físico era parte constituinte de ser professor, mesmo sendo proibida por leis e decretos, continuava em vigência, pois era mais um recurso utilizado pelo mestre a fim de manter o controle e ensinar seus alunos a se comportarem nos bancos escolares e em sociedade. O fragmento a seguir exemplifica as numerosas possibilidades de se castigar o corpo infantil. Entre elas, estão os

bolos por palmatória, com várias modalidades (palmatória furada, bolos com milho na mão...) cascudos, puxões de orelhas, ajoelhar em cima do milho ou feijão, ficar de pé na classe, de pé em cima do banco, orelha de burro, pedra ou caderno pendurado ao pescoço com exercício errado, lavar a boca tantas vezes quanto as sílabas da palavra ‘feia’ dita pela criança, ficar de pé com uma cadeira na cabeça, privar a criança de internato de dormir, quando já com sono, pregar caderno às costas e fazer passar por toda a escola... que sei mais? (RAMOS, 1944, 457).

Em suma, o castigo físico objetivava disciplinar e punir o aluno que cometera uma falta, mas também servia como exemplo para os demais, para que estes evitassem sair da normalidade imposta. Foucault (1994) disserta acerca do conceito de punição, afirmando que é tudo aquilo que é capaz de estabelecer nas crianças o sentimento do erro cometido, da humilhação e de deixá-las confusas. La Salle, anos depois,

²³ Acerca da temática dos castigos escolares, pode-se citar obras que corroboram com a indicação de que estes permaneceram nas instituições de ensino de todo o Brasil, como exemplo: CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho o Maranhão Provincial**: uma história da Casa dos Educados Artífices. São Luís: EdFUNC, 2007; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A palmatória era sua vara de condão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; GRAZZIOTIN, Luciane; ALMEIDA, Dóris. Memórias de escolarização: as punições nas escolas étnicas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1896-1928). **Cadernos de História da Educação**, n. 2, 2013, p.591-599; VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 21, 2009, p. 61-91.

ainda foi lembrado por Foucault, quando este buscou em seus escritos a definição do que consistia o termo punição:

Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: [...] uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (apud FOUCAULT, 1994, p. 160).

Para o teórico francês, os castigos físicos têm como primeira função reduzir os desvios, sendo atos corretivos que buscam a restauração de uma ordem. E, apesar dos castigos físicos não desaparecerem do espaço escolar, a prática antes legitimada socialmente, já em meados do século XX, era cada vez menos admitida pela sociedade. Já no século XIX, os castigos passam a ser vistos como os causadores de atrasos no aprendizado do aluno, pois não estavam em sintonia com o que a ordem moderna e progressista colocava como modelo de se fazer a educação.

Godinho (1995, p. 77) explicita que, no século XIX, “as instâncias de controle dão ao corpo nova significação, que vem a ser a de formação e correção, de adição de aptidões, de qualificação para o trabalho, na transformação do corpo em força de trabalho”. Daí a necessidade de alterar o cotidiano punitivo dos espaços escolares.

O castigo físico não dava mais conta da nova realidade, na qual a escola deveria ser campo de produção de sujeitos obedientes e produtivos. Sendo assim, em seu lugar, legitimou-se a utilização dos castigos morais, considerados mais eficientes. Os castigos morais quando utilizados não deixavam marcas visíveis nos corpos infantis, já que eram praticados para atingir a mentalidade das crianças e mesmo humilhá-las, tornando-as obedientes e dóceis. Mediante a necessidade de se educar para produzir um ser dócil, o método disciplinar foi sendo transformado.

A incorporação de princípios morais através de uma prática, definida como da autonomia funcional e da liberdade, nos surge como a marca mais distintiva e consensual da escola da centúria dos noventa. No também designado ‘século da criança’, a disciplina é, de fato, um exercício crescentemente solitário e associado à independência ideal do aluno: as regras que permitem a vida coletiva já não se impõem pela

violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem se quer são passíveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente cada um estará obrigado à inferi-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior, é claro, mas deve ter a sua origem e o seu termo dentro dos limites do sujeito (RAMOS do Ó, 2009, p. 115).

No século XX, os castigos morais e o processo de disciplinamento do corpo e da mente passam a ter mais espaço nas escolas, exemplos dessas práticas foram o privar o aluno do recreio, de se alimentar, permanecer na sala após o fim das aulas, reescrever incansavelmente os erros cometidos, suspensão e expulsão. Conforme Dalcin (2008, p. 644),

houve momentos em que a prática de um sublimou a legalidade do outro (castigos físicos em detrimento do moral), e momentos outros, em que um discurso que se espalhava em âmbito nacional, sobre a necessidade de civilizar e formar na nação brasileira acentuou o incentivo do uso do castigo moral, que, no final da década de 1870, passou a ser designado como castigo moderno. Porém, é sabido que ele já existia, o que indica que somente o discurso em torno do seu uso foi ressignificado.

Enfim, ambas as punições, físicas e morais, estavam colocadas nas escolas com a finalidade de conseguir educar pessoas que servissem ao “progresso” da nação e, além disso, os castigos eram justificados como meio de educar a criança e fazer dela um ser obediente. Percebe-se que a implantação de novas práticas disciplinares nas escolas tinha como desígnio dar fim aos castigos físicos, vistos como uma violência às crianças e como atraso à sociedade moderna.

No próximo capítulo, será discutido o conceito de disciplina, segundo Michel Foucault, e suas abrangências no espaço escolar.

3 O CONCEITO DE DISCIPLINA EM MICHEL FOUCAULT

O que seria um sujeito disciplinado? Pergunta difícil de responder, pois seriam necessários mais elementos, como, por exemplo: Qual sujeito? Disciplinado para que época? Em qual instituição? Contudo, pode-se recorrer aos escritos de Souza (2001, p. 293), uma vez que a autora classificou o aluno disciplinado da seguinte forma:

Ser disciplinado consistia basicamente em respeitar o modelo imposto e não se desviar das prescrições e normas escolares. Não era ser inquieto, barulhento, agitado demais, nem sequer, apático e passivo. Era preciso respeitar as regras, mostrar-se educado, interessado, respeitador, sadio, asseado e religioso. Ser estudioso não parecia ser uma característica importante, o que se percebe é que a bondade e a obediência teriam maior significado na identificação do bom aluno.

Conforme Souza (2001), na busca da compreensão do que seria a disciplina e o disciplinamento em instituições escolares, poderia ser melhor compreendida quando operadas com categorias de Foucault. Esse fato é em virtude da contribuição do autor à sociedade e, conseqüentemente, aos sujeitos que a compõem. Veiga-Neto (2003, p. 17-18), em seu trabalho, apresenta Foucault como o autor que

melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*. Foi com base em Foucault que se pode compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar.

Autores diversos ressaltam que Foucault parece encaixar-se em funções como as de um filósofo, sociólogo, pedagogo, historiador, sendo difícil colocá-lo numa posição única. Esse é o fato que tornou Foucault um teórico que, com seu entusiasmo em aprender e ensinar, se tornou imprescindível em pesquisas de diversos campos.

Michel Paul Foucault nasceu em Poitiers, cidade francesa, em 15 de outubro de 1926. Era filho do meio de uma família rica, sendo seu pai, Paul Foucault, cirurgião e professor de anatomia na Escola de Medicina; e sua mãe, Anne Malapert, filha de um cirurgião e também professor de anatomia da mesma instituição. Foucault tinha menos de quatro anos quando iniciou seus estudos numa escola jesuítica. Pouco mais de dez anos depois, Foucault vai estudar no colégio religioso Saint-Stanislas, até se formar *bachelier*.²⁴ Com menos de 20 anos, Foucault é aprovado no concurso para entrar no École Normale Supérieure, sendo conhecido por seu comportamento irreverente e como um brilhante aluno.

Em 2 de dezembro de 1970, em seus 43 anos, Foucault realizava sua aula inaugural no Collège de France, que, posteriormente, foi publicada na íntegra com o título “A ordem do discurso”. Permaneceu nessa instituição até 1984, ano de sua morte em decorrência do vírus da imunodeficiência humana. Enquanto estava doente e sendo internado em hospitais, Foucault escrevia suas últimas obras.²⁵

Na obra “Vigiar e punir” Foucault (1994, p. 126) define o que é disciplina e esclarece que “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que se realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. Além dessa primeira explicação, detalha tal conceito da seguinte forma²⁶:

A disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras;

²⁴ Na França, esse é um título indispensável para ingressar na escola superior.

²⁵ Para ver mais acerca da biografia de Foucault, consultar: VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na Educação**. Pelotas: UFPel, 2010.

²⁶ Nessa obra, Foucault analisou assuntos relacionados à prisão. No entanto, explica que suas interpretações podem ser comparadas com as demais instituições de sequestro, como a escola, o manicômio, o hospital, etc. Apresenta como essas instituições produzem tipos de sujeitos, por meio do processo de disciplinamento, o que faz pertinente a utilização dessa obra nos estudos educacionais e escolares.

impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (FOUCAULT, 1994, p. 150).

A disciplina constitui-se, portanto, num conjunto de dispositivos de poder, desenvolvendo estratégias para aproveitar ao máximo as forças individuais. Foucault (1994) ainda elenca três instrumentos que oportunizam o sucesso do poder disciplinar: a “vigilância hierárquica”, a “sanção normalizadora” e o “exame”.

O autor conceitua a “vigilância hierárquica”, explicando que ela tem por princípio o fato de que todos olham todos, com o intuito de controlar ao máximo uns aos outros. Seria uma “máquina de vigiar” perfeita, já que estaria em constante funcionamento a fim de que fosse possível qualificar, classificar e punir os que estavam saindo da norma. Isso inclui mesmo aqueles que estão sendo encarregados de vigiar, pois o poder disciplinar organiza-se como um poder múltiplo, anônimo e automático, com o intuito de docilizar e adestrar os sujeitos, no caso em foco, os alunos, com a finalidade de que permaneçam na normalidade estabelecida.

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar a tudo ver permanentemente. [...] O Panóptico (modelo de prisão) é a figura arquitetural dessa composição. [...] Onde cada ator (seja o louco, o doente ou o operário) encontra-se isolado, perfeitamente individualizado e constantemente visível e vigiado. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente (FOUCAULT, 1994, p. 177).

Esquadrinhar o corpo estudantil tinha a função de que, mesmo quando não vigiado, tivesse a sensação de que um olhar invisível observava-o permanentemente.

A “sanção normalizadora” opera por meio das práticas punitivas e de emulação, e tem como desígnio corrigir aquele que está, novamente, fora da norma. Os alunos são adestrados a serem normais, ou seja, a enquadrar-se numa determinada posição. Dessa forma, os

indisciplinados terão de conviver com “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 1994, p. 163).

A sanção normalizadora objetivava principalmente diminuir com os desvios, e, portanto, deve ser exclusivamente corretiva. A punição funciona como uma gratificação-sanção que se resume num sistema de treinamento e correção. As recompensas/premiações estimulam os desviantes a adequar-se às normas estabelecidas, da mesma forma que o medo de ser castigado reforça o comportamento dos disciplinados.

Para finalizar, o “exame”, segundo Foucault (1994, p. 164), é mecanismo-chave, pois articula as técnicas da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora. Essa técnica oferece condições para que a vigilância qualifique, classifique e puna eficientemente, pois “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”.

Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 1994, p. 166).

Dessa forma, o exame articula dispositivos constitutivos das relações de poder e de saber disciplinares: de saber, porque possibilita aos responsáveis analisar os sujeitos que são passíveis à observação e classificá-los de acordo; de poder, porque exige dos estudantes a adequação às normas.

Ainda dissertando acerca da disciplina, o poder disciplinar tem como escopo fabricar corpos submissos, que sejam exercitados, mas que justamente se tornem um corpo adestrado e docilizado, útil à sociedade. Desta forma, os mecanismos disciplinares “marcam os sujeitos com qualificações, a ponto de subjetivá-los, fazendo com que assumam os rótulos, os lugares e as classificações que lhes são dados (RATUSNIAK, 2012, p.69)”. Um corpo dócil é classificado por Foucault (1994, p. 126) da seguinte forma:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado [...]. Nesses esquemas de docilidade,

em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

A fim de se fabricar esse aluno que seja dócil, as escolas, ao longo dos anos, e principalmente no início do século XX, mudaram seus espaços físicos. Seus prédios tornaram-se “um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados” (FOUCAULT, 1994, p. 174). Esse modelo de vigilância permite aos responsáveis controlar todos os movimentos de seus alunos na escola, o que se assemelha ao controle existente nas prisões.

Foucault recorre a Jeremy Bentham e ao seu modelo panóptico, que sintetizava fisicamente os dispositivos do poder disciplinar.²⁷ O princípio desse modelo é a visibilidade, ou seja,

basicamente, a lógica do dispositivo panóptico se baseia em três elementos arquitetônicos: *um espaço fechado*, de preferência circular, todo

²⁷ O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1994, p. 177).

dividido em celas e com uma torre central. Da torre podem-se enxergar todas as celas que a cercam; mas a recíproca não é verdadeira, visto que de cada cela não se deve enxergar quem está na torre e nem mesmo as outras celas (VEIGA-NETO, 2003, p. 79).

Tendo a instituição escolar como referência, o controle vigilante, imbricado com as suas normas, resulta no sistema punitivo. Deste modo, no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração o sentimento de estar sendo vigiado mantinha as crianças na normalidade e as definia como bons estudantes. Dallabrida (2001) traz uma reflexão no livro “A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República”, referente ao que está posto nesse colégio e como a própria elaboração e distribuição do conhecimento escolar possibilitava enquadrar os alunos no sistema punitivo.

A elaboração didática envolve também operações de distribuição e avaliação do conhecimento escolar. Além de serem selecionados e organizados, os conteúdos culturais são sobremaneira formatados pelas instituições escolares, através de dispositivos didáticos tais como a distribuição do tempo, o controle do espaço, o incitamento diretivo ao trabalho escolar, a emulação, a adoção de prêmios e castigos, o sistema de avaliação (DALLABRIDA, 2001, p. 27).

Todos os elementos citados por Dallabrida parecem compor o que se denomina de currículo escolar. O currículo, nessa perspectiva, seria mais um instrumento para a ação disciplinadora. Popkewitz (1994, p. 190), reconhecido como um teórico do currículo e estudioso das obras de Foucault, lembra que o currículo e a escola moderna causaram “uma ruptura nos sistemas de conhecimento através dos quais os indivíduos deviam regular e disciplinar seus ‘eus’”.

No que diz respeito à escola, ainda na atualidade, podem ser verificados elementos disciplinadores e estruturais de tempos passados. Por que a instituição escolar continua a reproduzir valores e elementos da escola disciplinadora?

A escola, enquanto máquina de governamentalidade constituiu-se em um espaço de governo da alma dos sujeitos, operando a partir de sua subjetividade, fazendo uso do poder que a

sustenta. [...] Desta forma, a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando o sujeito ‘livre para escolher’, mesmo que constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência (VALEIRÃO, 2010, p. 100).²⁸

A disciplina aparece nas escolas como uma tecnologia que propicia um controle minucioso dos corpos dos alunos, sem dispersar muito tempo. No fragmento anterior, percebe-se a questão do sujeito ser “livre para escolher”. Varela e Álvarez-Úria (1992, p. 85) salientam que

acantinela humanista consiste em fazer-nos crer que somos livres quando mais submetidos estamos: submetimento das paixões à razão, submetimento do corpo ao espírito, submetimento da liberdade à obediência, submetimento da consciência ao confessor e diretor espiritual, dos filhos aos pais, da mulher ao marido, e dos súditos ao monarca.

Dessa forma, o processo de transformação dos sujeitos em trabalhadores, moldaria e conformaria tornando-os produtivos socialmente. Acerca desse aspecto, Foucault coloca a positividade do poder. De acordo com Foucault (1994, p. 172), não é a repressão que

²⁸ Foucault (2008, p. 143-144) assim se pronuncia: “por esta palavra, ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’”.

caracteriza a disciplina, mas sim, a produtividade com a qual os indivíduos passam a ser docilizados, pois o poder produz “realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção”.²⁹

Assim, conforme Foucault (1994, p. 147) “a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”. O poder disciplinar age sobre o corpo a fim de controlar suas forças e de extrair sua produtividade e força de trabalho, enquanto isso, busca a diminuição da força política.

O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 1994, p. 153).

O próximo subtítulo segue dissertando sobre o tema disciplina, mais especificamente, o papel do professor e seu olhar disciplinador.

3.1 O OLHAR DISCIPLINADOR DO MESTRE

De acordo com Larrosa (1995, p. 80), é preciso aprender a olhar, e essa ação demanda

racionalizar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se e, ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. É também converter o espaço, uma simples cintilação, em uma série de contornos, de formas reconhecíveis,

²⁹ Veiga-Neto (1997, p. 93-94) indica o papel da disciplina e do poder disciplinar-produtivo na transformação do sujeito. O autor ressalta que “numa perspectiva foucaultiana, as disciplinas são produtivas e não regressivas. Em vez de serem vistas como resultantes de um retrocesso dos saberes, elas são entendidas como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes – os saberes disciplinares – que estão a serviço de um tipo especial de poder – o poder disciplinar. Disso resulta um tipo de sujeito – o sujeito disciplinar –, num mundo moderno que é, ele mesmo, um mundo disciplinar. Daí também se compreende melhor o papel produtivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinar.

de fundos e figuras, de continuidades e transformações. Um olhar educado é um olhar que sabe onde deve olhar. E que sabe, em todo o momento, o que é que vê. Um olhar que já não deixa enganar nem seduzir. Aprender a olhar é, portanto, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas; uma arte da espacialização ordenada, da constituição das singularidades especializadas, a criação de quadros.

No caso das instituições de ensino, os responsáveis em aprender a olhar os alunos – lê-se vigiar – eram os professores, já que estes estavam em contato direto com o corpo a ser observado. No que se refere ao controle, entende-se que professores, diretores, inspetores escolares e demais estavam envolvidos num sistema de poder, no qual todos eram vigiados e adestrados. Como indica Godinho (1995, p. 68),

na concepção foucaultiana de poder, existem poderes disseminados em toda a estrutura social por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém, nada escapa. O poder único não existe, mas, sim, práticas de poder, [...] o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce.

Desse modo, o conceito de poder empreendido por Foucault somente funcionará quando estabelecer práticas e relações, como uma rede de dispositivos da qual ninguém escapa. Uma de suas preocupações é “não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros” (FOUCAULT, 1993, p. 183). Contudo, quando se pondera a relevância de se pensar uma das faces ou pontos de resistências desse poder, soa pertinente analisar a interface do poder na direção professor – aluno.

Assim, pode-se compreender o Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração como uma das instituições na qual o sujeito é vigiado, adestrado e classificado para a sociedade. Percebe-se que a instituição tinha a função de produzir e inculcar valores tidos como necessários. Ser observado detalhadamente é um meio de controle minucioso que possibilitava documentar as individualidades e classificá-las. No que se refere às crianças, segundo Ratusniak (2012, p. 65), “a incorporação da ordem escolar se dá com a progressiva transformação das crianças que entram na escola em uma nova categoria: a de alunos”, os quais deveriam se adaptar as novas regras impostas.

A escola como uma instituição disciplinadora utiliza métodos que permitem o controle sobre o corpo, exemplos disso são a disposição no

espaço, o tempo e a vigilância constante. “Não se trata de cuidar do corpo em massa [...] mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez” (FOUCAULT, 1994, p. 126). Dessa forma,

a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 1993, p. 106).

Na instituição pesquisada, quando os alunos estavam em sala de aula, eram acompanhados minuciosamente pelo olhar unidirecional do professor, para se normatizarem. Mas, além do seu olhar hierarquizador, quais outros elementos auxiliariam os professores em sua vigilância perpétua?

A invenção da carteira em frente ao banco supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina. Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno (VARELA; ÁLVAREZ-ÚRIA, 1992, p. 91).

Foi estabelecido no art. 168 do primeiro Regimento Interno dos Grupos Escolares de Santa Catarina, de 1914, que as classes deveriam ser equipadas com carteiras individuais, fixadas ao chão e distribuídas em fileiras, devendo cada aluno ter seu lugar fixo. Tais providências visavam auxiliar o mestre na vigilância de seus alunos. Mas, além disso, buscavam evitar as “comunicações perigosas”, impedindo que a criança se distraísse por razões alheias (TEIVE, 2009, p. 64).

A Senhora Norma Bunn, em princípio, não estava na lista de entrevistados; todavia, quando da entrevista com Maria NilvaFermiano, Dona Norma conta que também havia estudado no Grupo Escolar Nossa

Senhora do Sagrado Coração e que gostaria de participar da pesquisa. Atualmente com 79 anos, contou que suas memórias já não são tão claras como um dia foram, mas que ainda tinha muita coisa para falar. Nasceu e viveu toda a sua vida no município de Angelina; relata que tanto ela quanto seus filhos estudaram na atual EEB Nossa Senhora e, em suas falas, indica que as carteiras eram organizadas em fileiras, nas quais os alunos sentavam e deveriam evitar olhar para o lado, pois as carteiras eram organizadas

uma atrás da outra, em fila. As carteiras eram todas certinhas, às vezes a gente ia dar uma olhadinha, e elas já gritavam. Eu nunca vi umas professoras com os olhos tão afiados. Não podia errar em nada.³⁰

O fragmento apresentado pela entrevistada tem o intuito de fazer perceber que a organização da sala de aula colaborava para que os professores pudessem ter uma visão de todos e de seus comportamentos. No Regimento Interno (p. 4), do então Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, de 1964, fica estabelecido como dever do corpo discente, art. 18, item f) “ocupar na sala o lugar que fôr designado, ficando responsável pela respectiva carteira”. Essa é uma técnica denominada por Foucault (1994, p. 130) como “a arte das distribuições”. A técnica consiste em estabelecer uma organização espacial, especificamente, a distribuição dos corpos no espaço para serem localizados; assim, “cada indivíduo em seu lugar e em cada lugar um indivíduo”. Foucault (1994, p. 131) continua:

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil.

O intuito era diminuir ao máximo o contato entre os sujeitos, não deixando brechas mesmo em outros espaços e momentos escolares, como na hora do intervalo ou saída. Na teoria foucaultiana (1994, p. 167), o “olhar assegura a garra do poder que se exerce sobre os

³⁰ Entrevista concedida à Daniela Eli por Norma BunnGoetmann. Angelina, 24 de julho de 2013.

indivíduos”; por isso, sua onipresença em todos os momentos da vida escolar. Em outra entrevista, a senhora Roseli Maria Eli relata que

as carteiras, tinha uma época não me lembro direito o ano, mas era de dois em dois. E depois passou a ser individual, mas mesmo quando era de dois em dois não tinha hipótese de conversa, porque tinha que prestar atenção na aula.³¹

Roseli estudou no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração durante oito anos, de 1969 a 1977. Acerca do que a entrevistada relata, carteiras com dois assentos era o máximo com que o professor poderia trabalhar, pois segundo Lima Filho (apud CIPRIANI, 2006, p. 149), “reunir mais de dois alunos em carteira é atentar contra a disciplina”.

A entrevistada ainda conta que, nos anos em que frequentou a escola, as professoras mantinham as crianças ocupadas durante todo o período letivo, inclusive nos intervalos. Todos os dias eram organizadas atividades por grupos, como a Liga Pró-língua Nacional³², a fim de que os alunos fossem envolvidos em tarefas; em alguns dias, eram atividades de ginásticas, noutros, de desenho, mas que, em todos os momentos, uma professora permanecia acompanhando o grupo, separado por sexo. Assim, consta no Jornal Por um Ideal (1959, p. 2):³³

Durante o recreio os meninos brincam em pátio separado das meninas. Assim, a gente pode ficar mais à vontade. Terminando o recreio é com prazer que volto para a sala de aula porque depois

³¹ Entrevista concedida à Daniela Eli por Roseli Maria Eli. São José, 30 de maio de 2013.

³² A Liga Pró-Língua Nacional teve início com a circular nº 29, de 18 de março de 1943. Encaminhada pelo Departamento de Educação aos inspetores e diretores escolares, constituía numa das associações auxiliares da escola instituídas no ensino primário brasileiro, ainda na década de 1930. O objetivo principal era buscar a integração de alunos e estimulá-los a vivenciar experiências que os preparassem para a vida em sociedade. Para mais, ver: SILVA, Cristiani Beretada. **Liga Pró-Língua Nacional e a construção da nacionalidade no jornal escolar “a criança brasileira”** (Santa Catarina, 1942-1950). In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: UFMT, 2013, p. 1-15.

³³ O jornal “Por um ideal” era utilizado para disseminar entre os alunos ideais disciplinares, higienistas, patrióticos, entre outros. No apêndice D, pode-se encontrar uma tabela com trechos das matérias e os temas recorrentes.

de descansar um pouco a memória tornam-se fáceis as tarefas escolares.

No livro de atas de Relatório Anual (1954, s. p.), estão escritos em tópicos os assuntos ventilados e nele há o seguinte fragmento: “c) Nos recreios: Houve boa cooperação nos recreios entre professores e alunos”. É constante encontrar nos livros de atas de reuniões pedagógicas e relatórios anuais estratégias para a divisão do trabalho de vigilância dos estudantes. O que se repete no Relatório Anual (1960-1961, s. p.):

Disciplina: a) nas aulas: sempre tem sido boa; os alunos se mostraram obedientes e educados. Por parte do corpo docente houve muita colaboração e esforço. As professoras procuraram sempre tornar suas aulas agradáveis e ativas. b) nos recreios: os alunos sempre tomaram parte ativa em todas as atividades organizadas pela “Liga Pró-Língua Nacional” ou jogos organizados pelas professoras. c) nas formaturas: sempre foram comportados e obedientes. d) nas festas escolares: em todas as datas nacionais mais importantes foram promovidas festas escolares, mas os alunos tomaram parte com muito prazer.

O fragmento se refere à disciplina/comportamento dos alunos, mas, na perspectiva que se está discutindo, oferece argumentos para inferir que a função do professor era maior do que transmitir os conhecimentos/saberes acumulados para o corpo estudantil. A função de ser professor incluía vigiar e guiar o aluno para a aquisição de um bom comportamento escolar e em sociedade.

Outro instrumento utilizado pelas professoras do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração eram os elogios. Com a finalidade de docilizar a criança, os docentes traziam para a sala de aula elementos como premiações e enaltecimento do bom estudante. No Regimento Interno de 1914, art.182, consta que “os professores devem lembrar que a melhor recompensa, a mais adequada para estimular e mobilizar o aluno e aos colegas presentes, de que o elogiado fez verdadeiramente uma coisa digna de louvor”. E, além disso, como já indicado anteriormente, no art. 192, estava elencado as modalidades de premiações a ser utilizadas: (1) elevação das notas no boletim mensal, quando houver esforço e dedicação nos seus deveres; (2) elogio perante a classe, quando mantivessem suas “notas ótimas de comportamento e aplicação”; (3) elogio perante a secção (feminina e masculina), quando

mantivessem suas notas por três meses; (4) elogio perante todos os alunos da instituição, quando, além das notas ótimas em comportamento e aplicação, o aluno apresentasse “o boletim do trimestre sem uma só falta, retirada e marca tarde”. Por fim, como prêmio máximo, os alunos que tivessem o desempenho descrito por dois trimestres teriam seus nomes escritos no livro de honra da instituição.

Em meio aos arquivos do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, não foi encontrado o livro de honra; no entanto, nos arquivos, existem indicativos da utilização de elogios e premiações aos alunos que eram destaque. Nas atas de reuniões pedagógicas, há trechos como o que segue:

Ficou estabelecido que, para prêmio dos alunos, as mestras devem levar em conta as notas de comportamento e aproveitamento geral e, raras vezes deêm presentes (LIVRO DE ATAS, 1949-1960, s. p.).

O fragmento foi retirado da nona reunião pedagógica do ano de 1950. Percebe-se que se estimula o aluno a se comportar para que assim fosse digno de ser premiado. De certa forma, é um tipo de punição, pois penaliza os demais que não atingem o comportamento necessário para ser elogiado. Incitar os alunos por meio de prêmios e elogios era um modo de classificar o melhor, o médio e o ruim. Assim, Foucault (1994, p. 151) indica que “o próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição”.

Entre os prêmios oferecidos, destacam-se produtos de higiene pessoal, como sabonetes e pasta dental. Não se sabe se havia e quais eram os demais prêmios que o Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração oferecia aos alunos, ou se existiu o livro de honra. O que foi indicado pelas entrevistas é que o mais comum eram os elogios. A entrevistada Maria Elisabete fez o ensino primário na instituição e, durante a entrevista, relatou quem eram os bons alunos que mereciam ser elogiados, assim ela diz: “Era aquele que não incomodava muito. Que trazia todos os deveres prontinhos. Que fazia seus trabalhos e que terminava primeiro”.³⁴

A distribuição de prêmios oferecia possibilidades de controlar o corpo na mesma intensidade dos castigos físicos e morais, que já não eram bem vistos. Dallabrida (2001, p. 147) esclarece que, para “a

³⁴ Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria Elisabete Goetmann. São José, 30 de maio de 2013.

emulação entre os alunos e grupos”, era “recomendado aos professores a realização dos ‘desafios das aulas’, que deveriam ser preparados e realizados a contento”. Dessa forma, o autor finaliza que a emulação “estava conjugada a um sistema individualizado de avaliação, classificação e premiação, que é um dos sinais visíveis da escolarização moderna”.

Por fim, cabia ao professor indicar os alunos que mereciam ser premiados; enquanto, conseqüentemente, punia os demais integrantes da turma. Conclui-se que o professor, com seu olhar disciplinador, carregava a responsabilidade de educar e controlar o corpo estudantil em sala e nas dependências da escola.

No próximo subtítulo, serão exploradas mais estratégias utilizadas pelo Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, que ofereciam meios de vigiar e individualizar ainda mais o aluno.

3.2 DISPOSITIVOS DISCIPLINARES NO GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO

Os dispositivos disciplinares apareciam em todo o cotidiano do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, com a finalidade de organizar e enquadrar os estudantes em tais situações para que pudessem ser mais bem vigiados, e, por consequência, controlados em todas as perspectivas. Os dispositivos constituíam-se em recursos, tais como: organização do espaço escolar, os exames, o controle do tempo e do corpo. Para compreender quais eram e como eram utilizados esses dispositivos no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, recorreu-se às memórias dos entrevistados e aos documentos encontrados na Instituição.

O conceito de disciplina está intrinsecamente ligado às relações de poder, e, por isso, segundo Foucault (1993, p. 183), “o poder deve ser analisado como algo que circula [...] nunca está localizado aqui ou ali [...]. O poder funciona e se exerce em rede”. Assim, conforme Foucault (1993, p. 182), é preciso identificar que

em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais,

principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento.

Nessa direção, estão se compreendendo os dispositivos disciplinares como últimos elementos do poder, caracterizados pela minúcia e pelo detalhe com que submetem o sujeito à correção. Desta forma, compreende-se que os dispositivos são um

conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1993, p. 244).

Foucault (1994, p. 138) salienta que os dispositivos disciplinares possibilitam penetrar no corpo “e com ele todos os controles minuciosos do poder”, sendo, então, o corpo manipulável e treinável para ser obediente.

Um primeiro elemento encontrado nas falas dos entrevistados e nos documentos do arquivo da instituição é a fila. No caso, a fila para entrar e sair da sala de aula, bem como da escola. Em todos os momentos em que os alunos precisavam deslocar-se pelo espaço físico, era necessário formar fila para que existisse uma organização do corpo individual no coletivo.

A fila era organizada por tamanho – do mais baixo ao mais alto –, também pela separação de meninos e meninas e, quando enfileiradas, as crianças deveriam permanecer em silêncio. Cinco dos entrevistados relataram de alguma forma a existência da organização com filas na escola. Entre os relatos, pode-se citar o fragmento retirado da entrevista com Ester Dias: “nós fazíamos fila normal, antes de entrar era feito fila. E alguns dias era hasteada a bandeira e cantado o hino. Os avisos também eram dados enquanto a gente estava em fila”.³⁵

O controle por meio de filas não se limitava ao posicionamento das carteiras em sala de aula, a fila era parte do cotidiano escolar. E era

³⁵ Entrevista concedida à Daniela Eli por Ester Goetmann Dias. Angelina, 27 de julho de 2013.

parte constante de discussões em reuniões, como no Relatório Anual de 1953. O item que trata da organização estabelece que os “os alunos são bons, obedientes e acatam as ordens dos mestres. Há silêncio nas filas e nos varandões” (RELATÓRIO ANUAL, 1953, s. p.). Também na 4ª reunião pedagógica de 1954, foi deliberado novamente que “as crianças ao meio dia devem seguir em fila até o portão quando vão para casa. Irmã Maria Salette levá-las-a” (LIVRO DE ATAS, 1949-1960, s. p.). A entrevistada Roseli Maria também lembra que

era formado fila na entrada, por cada série, desde a primeira até o último ano. Todos em fila indiana. Às vezes era feito uma oração, ou cantado o Hino Nacional, conforme a data. Depois cada professora levava sua turma para sala de aula, tudo em fila indiana e em silêncio. Sem fazer barulho.³⁶

Assim, segundo Foucault (1994, p. 133), “a disciplina é a arte de dispor em fila”; a fila consistia numa técnica que se destacava por manter a ordem, na qual o corpo é distribuído e localizado de acordo com as estratégias de vigilância.

Outra técnica do poder disciplinar é a utilização do tempo como aliado para o controle do corpo. Todas as atividades escolares são delimitadas por “tempos”. Pode-se citar o período anual, as sinetas tocando, as horas de aula, minutos de recreio, prazos de entregas de atividades, tempo de ser castigado, tempo para ser premiado, o exame final. São todas atividades que faziam parte do cotidiano escolar e que controlavam o corpo estudantil.

Foucault (1994, p. 140) esclarece que o controle do corpo e da mente dos alunos somente funcionará se o tempo for utilizado corretamente, é preciso construir um tempo que seja útil, e sem desperdícios, por meio de horários rígidos e repetidos diariamente para “extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis”. Percebe-se uma obra “de disciplinamento, por intermédio da qual se buscava modelar os mínimos gestos das crianças, tornando-os automáticos, quase naturais” (ROCHA, 2003, p. 51).

No Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, o tempo do cotidiano escolar era minuciosamente detalhado com horários rígidos

³⁶ Entrevista concedida à Daniela Eli por Roseli Maria Eli. São José, 30 de maio de 2013.

de entrada e saída, bem como as aulas de 45 minutos, com tarefas a serem realizadas e entregues no decorrer da aula. Exemplo disso são os ditados, que deveriam ser aplicados pela professora de língua nacional todas as segundas-feiras (LIVRO DE ATAS, 1960-1969, s. p.). Desse modo, destaca-se que é pelo controle do tempo que o poder disciplinar funciona, tendo como finalidade apropriar-se do corpo e “tirar dele o máximo possível”, somente dessa forma a “maquinaria escolar” estaria funcionando perfeitamente.

Como as instituições de ensino buscavam alcançar o máximo de utilidade para o corpo. Teive (2009, p. 73) indica que, para organizar e regularizar as atividades diárias, “os grupos catarinenses, a exemplo das principais instituições da cidade, como a igreja, o hospital e a prefeitura, foram aquinhoados com o artefato considerado símbolo da era industrial moderna: o relógio”. Marca-se assim a política de se usar as menores frações com o intuito de conquistar a máxima produtividade.

Foucault (1994, p. 138) observa que, “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar suporte do ato requerido”. Pode-se, assim, dizer que o poder articulado com o tempo garante o controle de quem estiver inserido na instituição de sequestro, fazendo com que o trabalho seja disciplinado, metódico e organizado.

Além do controle do tempo, Foucault (1994) aponta o controle do corpo como mais um meio de disciplinar. A disciplina, como mencionado anteriormente, era de ordem preventiva, atuando em diversas formas e espaços. Sendo assim, quando surge o discurso médico e higienista, amplamente divulgado na escola primária das instituições brasileiras no fim do século XIX e XX, a pretensão era acabar com as “mazelas educacionais e sociais” (HOELLER, 2009, p. 178).

No Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, havia a disciplina/conhecimento “Ciências”, na qual eram avaliados os itens: hábitos, atitudes e conhecimentos. No que concerne a hábitos e atitudes, a ideia que estava sendo empregada era de observar se a criança estava asseada e havia incorporado hábitos de higiene.³⁷ Na ficha de avaliação individual, no que se refere a Ciências, não é raro encontrar frases como: “boa higiene pessoal”, “tem conhecimentos de higiene da habitação” ou

³⁷ Optou-se pela literatura da área de higienismo dando ênfase na interpretação que articula preceitos higiênicos com controle dos corpos, no entanto, também existem outras abordagens que vão indicar a necessidade de algumas ações de profiláticas justamente para a integridade física dos alunos e de seus familiares.

“hábitos higiênicos, não tem”, para classificar as crianças (FICHAS DE AVALIAÇÕES, 1963, s. p.).

O Regulamento da Instrução Pública de 1911 e o Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914 indicam questões relativas à higiene, fazendo prescrições para os responsáveis pela fiscalização do ensino como os inspetores escolares e, também, aos diretores das instituições. Entretanto, foi em 1929, com a escrita da *These* – Problemas educacionais de higiene –, por Oswaldo Rodrigues Cabral, que o assunto foi mais bem debatido.³⁸ Segundo Cabral (1929), a escola deveria instruir e educar as crianças higienicamente, pois as propagandas de princípios higiênicos e as famílias não estavam correspondendo ao que a boa higiene exigia.

Desse modo, a escola, e principalmente o professor, era responsável por incutir preceitos da boa higiene nas crianças e em suas famílias. Considerando que o corpo estudantil era o projeto de futuro da nação moderna brasileira, era preciso “fazê-la sã, para que sã ella prepare a que vier depois” (SANTA CATHARINA, 1929, p. 28).

Ensinar a hygiene no Brasil é ao mesmo tempo servir a educação cívica, por isso que, si esta visa preparar o cidadão cōscio dos seus deveres para com a patria, respeitando as suas leis, trabalhando pelo seu engrandecimento, defendendo-a nos momentos de necessidade, aquelle tende a conduzir este mesmo cidadão a um estado de capacidade de perfeição physica, sem o que o patriota não contribuíra efficazmente dentro de um tal programma (SANTA CATHARINA, 1929, p. 33).

Assim, a importância da boa higiene e do corpo asseado colocava-se no discurso pedagógico. O Grupo Escolar Nossa Senhora

³⁸ A *These* – Problemas educacionais de higiene – elaborada pelo catarinense Oswaldo Rodrigues Cabral, em 1929, objetivava tratar de forma abrangente as questões relativas à higiene dos catarinenses e as prevenções que deveriam ser tomadas, principalmente nas escolas, a fim de obter medidas higiênicas por parte da população. Cabral ainda indica sua preocupação no intento de alterar o que estava em voga em termos de saúde e higiene e salienta em diversos momentos de sua *These*, que o terreno mais fértil para tal mudança seria a instituição escolar.

do Sagrado Coração acatou esse dever de tornar seus alunos mais asseados, por meio de alguns instrumentos como o Pelotão da Saúde:

O objetivo do Pelotão de Saúde é inculcar hábitos e orientar a criança na aquisição de conhecimentos práticos, fornecendo-lhe um cabedal de costumes favorável à sua saúde. [...] Revestida de uma indumentária especial por ser infantil, nem por isso estará distante da realidade dos fatos, encarando-os de frente e com a firmeza dos que desejam vencer (SANTA CATARINA, 1946, p. 104).

Na escola pesquisada, o Pelotão era composto por alunos da própria instituição, que ficavam responsáveis por fiscalizar, duas vezes por semana, os demais estudantes, além de auxiliarem a fazer curativos e atividades relativas à saúde. Os alunos escolhidos como membros do pelotão deveriam dar o exemplo, como consta no livro de atas das reuniões do grupo. A eles era indicado vestir-se com guarda-pó, ter o cabelo cortado e penteado, e ainda manter suas roupas limpas, tudo para servir como exemplo do bom aluno. Ainda estava em suas obrigações revistar se as unhas dos colegas estavam asseadas, cabelos cortados e roupas limpas.

No livro de atas das reuniões dos membros do Pelotão, pode-se ler o seguinte trecho: no dia 8 de novembro de 1951, “fica estabelecido que os alunos que não comparecerem a escola devidamente asseados, serão lavados pelos próprios membros do pelotão” (LIVRO DE ATAS, 1951, s. p.). Quanto a esse fato, Roseli Maria relata que era comum chegar à escola de manhã e ter de lavar os pés, numa pia lava-pés, antes de entrar em sala.³⁹

³⁹ A pia ainda existe nos dias atuais, no entanto, agora é utilizada para outras funções.

Figura 7 – Pia lava-pés do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração.



Fonte: Foto de Daniela Eli (2012).

Segundo a entrevistada, alguns alunos faziam o caminho casa – escola com chinelos nos pés, inclusive ela, e por isso acabava sujando-os com poeira ou mesmo barro. Ao chegar à escola, todos deveriam passar na pia e lavar os pés, para que, enquanto estivessem no espaço escolar, permanecessem limpos, assim, essa ação pode ser compreendida como um efeito positivo do poder disciplinar.

Além do Pelotão da Saúde, a escola buscava apoio da família na hora de incutir hábitos higiênicos no corpo estudantil. As atas do livro das reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) informam, sem entrar em detalhes, assuntos debatidos: corte de cabelo – “mandem seus filhos cortar os cabelos. Já avisamos que de amanhã em diante não deixaremos entrar nenhum cabeludo”; – pedidos para que os pais cuidassem da aparência de seus filhos – “cuidar que os filhos venham sempre limpos para a escola e conservem limpo também o material escolar” (LIVRO DE ATAS, 1951-1973, s. p.).

Cabe salientar que, em vários fragmentos dos livros de atas das reuniões pedagógicas do Pelotão da Saúde e da APM, pode-se encontrar a indicação, por parte da escola, de que o trabalho de fiscalizar e incitar

os alunos a serem asseados precisava ser realizado com delicadeza. Considerava-se que a ação deveria ser minimamente calculada para preservar a saúde física e mental da criança.

Por fim, destaca-se como controlar o comportamento do corpo discente. No Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, existiu por anos a disciplina “Educação Moral e Cívica”, o Centro Cívico e o Grupo Pró-língua Nacional. O objetivo de manter todas essas instâncias era acender a chama patriótica nas crianças que frequentavam a escola.

O civismo e o amor à Pátria estavam presentes no processo pedagógico do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, seja na hora do hasteamento da bandeira, nas visitas das autoridades políticas, na semana da Pátria que culminava com o desfile de Sete de Setembro. Nas falas dos entrevistados, está presente o saudosismo pela época. A senhora Maria Nilva relata como eram os preparativos para a marcha do dia da Independência do Brasil:

Era cantado o Hino Nacional, pensa num Sete de Setembro bonito. Era assim, aqueles pelotões, tudo organizado, não é assim a bagunça que é hoje em dia. Naquela época a gente marchava e não saía um dedinho da linha do pelotão. Aquilo era retinho. Era até bonito de vê, realmente.⁴⁰

Os ensinamentos relativos à Independência do Brasil eram de responsabilidade da disciplina “Educação Moral e Cívica”, que foi introduzida no currículo da escola primária catarinense juntamente com a implantação dos grupos escolares. O principal objetivo da disciplina era criar um cidadão patriota e imbuído de “amor ao trabalho, à ordem e ao asseio” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 67). No que concerne ao ensino, o foco era trabalhar o civismo e a moral. Todavia, conforme destaca Teive (2009, p. 71-72), “a educação moral e cívica deveria espalhar-se por todas as demais disciplinas do currículo e, sobretudo, nas comemorações das datas nacionais, nos cantos dos hinos patrióticos e de canções emotivas”.

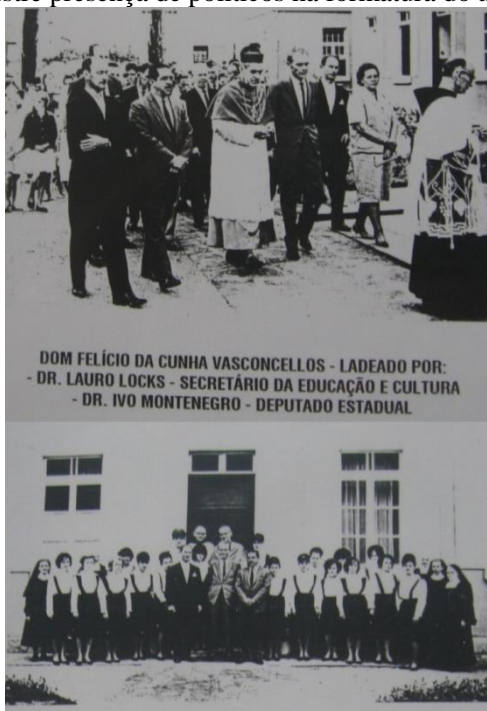
A adoração à bandeira, aos heróis nacionais e os hinos faziam parte da cultura escolar do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração e eram parte integrantes do calendário escolar.⁴¹ Solenidades

⁴⁰ Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria NilvaFermiano. Angelina, 27 de julho de 2013.

⁴¹ Por cultura escolar, está se compreendendo, na perspectiva de Dominique Julia (2001), “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão

para comemorar os feriados nacionais eram frequentes na escola, nas quais existia a presença de ilustres convidados. No arquivo da Congregação Franciscana de São José, é comum encontrar fotografias de políticos da época presentes em eventos, tais como: formaturas, bailes, entre outros (Figura 8).

Figura 8 – Ilustre presença de políticos na formatura do ano de 1964.



Fonte: Livro de Relatórios da Congregação das Irmãs Franciscanas de São José (2012).

A comemoração anual que ganhava mais destaque era a semana em celebração à Pátria, na qual o corpo estudantil homenageava a Nação.⁴² No Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, o ponto

desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”.

⁴² O dia da Bandeira também foi uma comemoração marcada na memória dos entrevistados. Vários são os relatos acerca das atividades desenvolvidas, além

alto das comemorações era o desfile pelas ruas de Angelina. Famílias e moradores da cidade eram convidados a assistir os festejos que iniciavam durante a semana. A participação da família e da comunidade era imprescindível para o sucesso das festividades, pois, assim, os ideais que estavam sendo divulgados conquistariam e instruiriam quem estava assistindo, incitando o sentimento cívico em todos (CÂNDIDO, 2012) (Figura 9).

Figura 9 – Desfile de Sete de Setembro (1973).



Fonte: Relatório Sete de Setembro (1973-1974).

Segundo Teive (2001, p. 72), “os preparativos para o dia da independência começavam muito cedo, os grupos escolares e as escolas particulares competiam entre si para emocionar a população que se aglutinava em torno das praças”. A autora ainda destaca que

os festejos eram cruciais para o bom governo do Estado, constituindo-se num refinamento da arte de governar, numa forma de produzir sujeitos,

dos fragmentos encontrados nos arquivos. O Decreto nº 4545, de 31 de julho de 1942, dava conta de como deveria se dar o hasteamento, sob quais circunstâncias e as penalidades que seriam acionadas caso algum indivíduo agisse com desrespeito.

moldá-los, guiá-los, afetando as suas condutas de modo que se tornassem governáveis ou como disse Foucault ‘para fazer do individuo um elemento significativo para o Estado’ (TEIVE, 2001, p. 72).

O rito cívico estava cheio de intenções veladas para legitimar a ordem social que apontava com os novos ideais do Estado. Segundo Cândido (2012, p. 188), o civismo, “retomado pelas correntes políticas e ideológicas republicanas brasileira e portuguesa, tornou-se um dos instrumentos clássicos de legitimação dos regimes políticos [...] e justificativa racional para a organização do poder”. A atenção estava voltada em criar um imaginário de um povo brasileiro que se identificava e se inspirava pelos “heróis nacionais”, tendo em vista o potencial de

se formar um homem novo, seguidor dos interesses da Pátria. O processo de ensino deveria levar a criança a obedecer e a respeitar uma sociedade hierarquizada e de ordens. [...] A escola desejada por este projeto republicano requeria o sequestro generalizado das crianças, a fim de instruí-las para o mundo do trabalho e o respeito aos seus superiores. Era, na verdade, o desejo mimético de transplantar para o Brasil o código europeu de civilidade e de aprimoramento de uma mão-de-obra produtiva e ordeira, mas também reorientada para a construção e sedimentação de uma identidade nacional (SOUZA, 2003, p. 156).

No Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, como instituição que representava o Estado, passou-se a ensinar uma história nacional que cultivava a admiração aos nomes dos grandes personagens da história oficial.⁴³ Para exemplificar, podem ser citados os nomes dos personagens homenageados: Ruy Barbosa, Duque de Caxias, General Osório e Carlos Laet. Na escola pesquisada, as salas receberam esses nomes, indicando assim que eram tomados como personagens modelos. O modelo deveria ser representante e portador de condições morais, físicas e intelectuais, aspectos que representariam a Pátria. Para além desses representantes de algum ideal, ainda existia o “Clube Agrícola

⁴³ Pela Lei nº 1710, de 27 de dezembro de 1919, e pelo Decreto nº 3205, de 29 de abril de 1920, fica estabelecido que as escolas particulares devem seguir o calendário instituído pelo Governo, inclusive as comemorações nacionais.

Tiradentes”, a “Pró-Língua Nacional José Veríssimo”, o “Orfeão Carlos Gomes”, o “Pelotão da Saúde Frei Rogério” e o “Jornal Escolar Por um Ideal”.

O jornal escolar foi incorporado nas escolas catarinenses a partir de 1944, por meio da Lei nº 3.735/46, conhecida como a Reforma Elpídio Barbosa. Segundo Teive e Dallabrida (2013, p. 57), o jornal passou a fazer “parte das chamadas associações auxiliares da escola, tal como a liga pró-língua nacional, biblioteca, clube agrícola, círculo de pais e mestres”, criado com o objetivo de “oferecer aos alunos a oportunidade de exercitar atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação” (SANTA CATARINA, 1946, p. 65).⁴⁴

O jornal Por um Ideal (Figura 10), produzido em parceria por estudantes e professoras da instituição em questão, foi utilizado durante muitos anos como meio de comunicação entre a escola, alunos e comunidade.⁴⁵ O jornal escolar era impresso numa gráfica de Florianópolis e distribuído mensalmente na escola. No geral, as matérias eram produzidas por quatro repórteres, que escreviam colunas fixas como: adivinhações, notas sociais, cantinho do riso, quebra-cabeça, aniversariantes, entre outras notícias.

⁴⁴Teive e Dallabrida (2013, p. 57) explicam que, em suas pesquisas, encontraram jornais escolares circulando em instituições de ensino já em 1914.

⁴⁵ Não foi encontrada a coleção completa, mas os números disponíveis oferecem dados para a análise aqui proposta.

Figura 10 – Imagem do Jornal Por um Ideal.



Fonte: Arquivo da EEB Nossa Senhora (2012).

Ainda, nas páginas desses jornais, estavam escritas frases de incentivo e inspiração como: “Crianças! Estudai para o vosso bem e para o bem de nosso querido Brasil” (JORNAL POR UM IDEAL, 1958, p. 4). Ou ainda: “Crianças! Devemos ouvir, respeitar e atender aqueles que têm por direito, autoridade sobre nós”. São manifestações que ressaltavam a responsabilidade das crianças relativamente ao futuro do nosso país.

Cabe destacar que o jornal também era enviado mensalmente à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina. As respostas, por meio de ofícios, dos diretores e inspetores de ensino merecem espaço nesta pesquisa, já que indicam, com entusiasmo, o excelente trabalho que a escola estava desenvolvendo:

03 de Julho de 1958: Senhora Diretora, agrada-me acusar o recebimento dos exemplares de junho e julho do jornalsinho escolar “Por um Ideal”, brilhante órgão dêsse estabelecimento. Suas páginas demonstram o carinho e a dedicação que o vosso educandário dispensa na formação da nova geração, que terá de ajuda a construir o

Brasil de amanhã. Na oportunidade reafirmo os protestos de minha grande estima e consideração. Ass: Mario Ribas Maciel (Diretor de ensino).[...]13 de setembro de 1957:Senhora Diretora – Apraz-me acusar o recebimento de um número do órgão ‘Por um Ideal’, trabalho valioso dos alunos desse Estabelecimento de ensino. Com sinceros agradecimentos, faço votos que os alunos dirigentes daquele mensário prossigam com o mesmo entusiasmo nos trabalhos da referida associação escolar. Atenciosas saudações. Haroldo Silva (Delegado de Ensino)

No que se refere às respostas de agradecimento pelo envio do jornal escolar, elas indicam o contentamento por parte do Estado em perceber como os alunos estavam sendo envolvidos na confecção do jornalzinho. Isso se deve ao fato de o jornal divulgar aspectos que envolviam o patriotismo, as grandes realizações do governo, que de forma velada era “escrita” pelos estudantes.⁴⁶

Os jornais, que em média, eram compostos por quatro páginas, eram distribuídos às crianças com a indicação de mostrá-los aos seus familiares. Nessa perspectiva, quanto mais compartilhassem as edições jornalísticas, mais estariam disseminando os ideais propostos, entre eles: patriotismo, higiene e comportamento em sociedade. No quadro abaixo é possível verificar as temáticas escritas com maior frequência nos números publicados:

⁴⁶ A autoria das reportagens era remetida as crianças, no entanto, percebe-se que, de forma velada, as professoras orientavam os alunos acerca do que e como escrever. As atas de reuniões dos integrantes do jornalzinho demonstram que as matérias eram distribuídas aos repórteres/alunos com tema já definido pelas professoras.

Quadro 2 - Patriotismo, higiene e vida social no Jornal “Por um Ideal”.

Edição	Título da matéria	Fragmento
<u>1957 - n. 15</u>	Tiradentes	Ó Salve Tiradentes! Herói de um grande ideal! Fanal, fanal da liberdade, O mártir liberal! (p. 04)
_____	De volta à vida escolar	Estudando é que poderei firmar meu caráter e conhecer a verdadeira educação. Sem a arma poderosa da instrução, como me basearei nas esperanças maiores, dos dias futuros? (p. 04).
<u>1957 - n. 17</u>	A batalha do Riachuelo	Os nossos brasileiros, marinheiros e soldados, redobrando seus esforços e desta terrível luta saíram os maiores heróis do Riachuelo [...] O Brasil lutou e venceu! (p. 02).
_____	Estudante em face do dever	O dever! Esta palavra nunca deverá estar longe do nosso pensamento, seja aqui, seja acolá, em todos os instantes da nossa vida (p. 05).
<u>1958 - n. 1</u>	Um pedido da Pátria	A Pátria deseja que as crianças sejam, estudiosas, agradecidas, esforçadas, caridosas e leais (p. 03).
-	Reabre-se as aulas	É por intermédio dos estudos que ficaremos aptos para servir a Pátria, a Deus e a humanidade (p. 03).
<u>1958 - n. 2</u>	Tiradentes	No dia 21 de abril entrou em sua cela o algoz para vestir-lhe a alva. No campo da Lampadosa erguia-se o lúgubre patíbulo alto sobre 20 degraus, destinado ao memorável exemplo [...] Suas últimas palavras foram: Pátria recebe o meu sacrifício (p. 01).
_____	Boas maneiras	Patriotismo é palavra que enche a boca deixando o coração vazio. Prefiro a palavra de duas sílabas 'o dever' que é pouco retumbante mas exprime todos os deveres do cidadão (p. 04).
_____	Como podemos fazer o Brasil maior e melhor	É muito feio mastigar alto, de boca aberta, fazendo barulho. Nós somos gente! (p. 02).
<u>1958 - n. 3</u>	O trabalho	Os camponeses e operários são

		robustos porque o trabalhar é saúde e fôrça; geralmente os débeis e fracos são os que não trabalham (p. 04).
<u>1958 - n. 4</u>	Quem à bôa árvore se chega, bôa sombra o cobre	Vive com os bons e serás um deles; foge dos maus para não seres mau como eles (p. 01).
_____	Batalha de Riachuelo	Um dos fatos mais gloriosos gravados na história do Brasil. [...] Do alto da gávea dá um sinal de alarme bradando: 'O Brasil espera que cada um cumpra o seu dever', e deu início a batalha (p. 01).
_____	Rui Barbosa, a Águia de Haia	Tôdavêz que as sugestões dos grandes queria impor-se à maioria das nações fracas, Rui as debatia com ânimo e com a sua inteligência rara e cultura sem limites saia vitorioso e com êxito admirável (p. 04).
<u>1958 - n. 5</u>	Independência ou morte	Independência ou morte! Exclamou D. Pedro apaixonado de entusiasmo por êste grande Brasil; extasiado de amor por nossa querida Pátria. Seu coração pulsava alto e descompassado (p. 01).
_____	O trabalho prepara o futuro	A criança ou adolescente, homem em miniatura, deve aprender a trabalhar para preencher bem o seu lugar na sociedade (p. 04).
<u>1959 - n. 28</u>	Tiradentes	Era um homem bom, generoso e ardentemente patriota! (p. 01).
_____	A minha escola	Entre as demais associações a que mais prazer tenho em tomar parte é a Liga Pró-Língua Nacional, porque aí posso apreciar lindos álbuns, aprender versinhos para recitar aos sábados, por ocasião da homenagem à Bandeira (p. 03).
_____	Brasília	É poderoso o influxo do governo federal sôbre o progresso do interior do País (p. 02).
_____	Reinício das aulas	Quantos que pelo estudo, se tornaram grandes vultos na história, honrando a Pátria pelo seu saber (p. 02).
<u>1959 - n. 29</u>	Parabéns Associações	Devo tecer aos bravos alunos do

	Escolares	Pelotão da Saúde, que com o seu uniforme branco, vigiam o asseio dos alunos e a ordem no pátio. Cada dia ao chegar em classe vou logo ler a sentença escrita no quadro referente à higiene. Desta maneira, quem não sabe aprende as boas maneiras e os princípios rudimentares da higiene (p. 01).
<u>1959 - n. 30</u>	Sete de Setembro	O Brasil é livre, os seus filhos também o são e gozando a liberdade eles trabalham, amam e fazem tudo para levar o Brasil ao mais elevado grau de ordem e progresso (p. 01).
_____	Duque de Caxias	Recebeu o nome de Duque porque prestou grande serviço militar. Trabalhou muito pelo engrandecimento da Pátria (p. 02).

Fonte: Jornal “Por um Ideal” (1957, 1958, 1959). Elaborado por Daniela Eli (2014).

Esses fragmentos auxiliam para compreender que, mesmo com a assinatura das crianças nas reportagens citadas, as matérias publicadas estavam de acordo com as ponderações da direção. Souza (2006, p. 392) ressalta que as composições e as notícias revelavam o que “a escola tinha de mais importante para apresentar à sociedade. O espaço era utilizado para veicular informações consideradas necessárias tanto às crianças como a seus familiares”.

Nos dados sistematizados é possível constatar que os discursos impregnados nas reportagens buscavam moralizar a criança, enfatizando as noções de obediência, dos estudos, do comportamento e das companhias, do amor à Pátria, da dedicação ao trabalho, e o orgulho dos heróis nacionais.

Por fim, cabe salientar que a educação do sujeito foi realizada por meio de uma história nacional, na qual exaltavam fatos e marcos oficiais, de heróis portadores da moral pretendida. No processo de disciplinamento da sociedade moderna, a formação do corpo e, consequentemente, da mente deveria estar relacionada ao sistema de docilidade-utilidade que a disciplina demandava. Assim, pondera-se que a disciplina de Educação Moral e Cívica e o sentimento patriótico disseminados no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração objetivavam, principalmente, educar a mentalidade das crianças angelinenses.

No próximo capítulo, aborda-se o conceito de punição e como este se estabelecia no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, além de se buscar compreender se havia algum ponto de resistência por parte das crianças que eram punidas.

4 MEMÓRIAS DOS ENTREVISTADOS: “CASTIGO? NA MINHA ÉPOCA NÃO EXISTIA ISSO!”⁴⁷

Segundo Foucault (1994, p. 161), o poder de punir “não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação/sanção”. Com a evolução do sistema disciplinar, o castigo físico foi perdendo espaço para a utilização do castigo moral – já discutido no capítulo 2. Os elementos da disciplina possibilitavam comparar e classificar os sujeitos inseridos na sociedade, na qual a regra era permanecer na norma, mas isso não significou sua extinção do espaço escolar.

Nas entrevistas, são vários os relatos dos oito ex-alunos contando suas experiências acerca do castigo escolar, seja ele físico, seja moral. Neste capítulo, objetiva-se dissertar como essas práticas estavam sendo colocadas no cotidiano escolar; assim sendo, começa-se com um fragmento retirado do jornal escolar, o qual diz:

Cantinho do Riso

- Professora, podemos ser castigados por uma coisa que não fizemos?
 - Não, seria uma injustiça.
 - Pois bem, eu não fiz as lições.
- (JORNAL POR UM IDEAL, 1958, n. 2).

O fragmento anterior, retirado do jornal escolar “Por um Ideal”, constava na seção “Cantinho do Riso”, na qual eram publicadas piadas, mas também eram contados fatos engraçados vivenciados pelas crianças em sala de aula durante o mês antecedente à divulgação do folheto. Não se sabe se o diálogo entre a professora e o aluno de fato aconteceu ou se foi criação dos editores.

Além disso, os relatos dos entrevistados dão conta do castigo escolar como ato frequente na instituição. As memórias dos oito entrevistados possibilitam escrever a propósito do sistema punitivo, de como aconteciam os castigos e os motivos que levavam os alunos a serem punidos. São várias as questões que a memória, associada aos registros nos arquivos encontrados, foram capazes de responder.

A lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções

⁴⁷ Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria NilvaFermiano. Angelina, 27 de julho de 2013, p. 2.

feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada. Claro, se pela memória somos remetidos ao contato direto com algumas de nossas antigas impressões, por definição a lembrança se distinguiria dessas ideias mais ou menos precisas que a nossa reflexão, auxiliada por narrativas, testemunhos e confidências dos outros, nos permite fazer de como teria sido nosso passado (HALBWACHS, 2006, p. 91).

Foi dessa forma que se compreendeu o trabalho realizado com a memória, pois a memória remete-se às lembranças dos tempos escolares, pelo olhar de quem vivenciou e ouviu todas as histórias que os entrevistados compartilharam. José Flávio Eli, tio da pesquisadora, foi uma das inspirações para que se desejasse escrever acerca dos castigos escolares. Em suas falas, relatava que frequentou a Escola da primeira até a oitava série e, sempre sorrindo, rememorava as vivências escolares.⁴⁸ Esse entrevistado dizia que os alunos tinham de ter uma postura rigorosa, pois caso contrário

tinha uma freira galega, não lembro o nome dela, ela dava aula [...] As freiras, a gente já sabia que tinha que ir tudo pelo certinho. Mas aquela galega eu sofria, não só eu, mas a classe toda. O pau comia.⁴⁹

Com base no relatado pelo entrevistado, nota-se que existia um combinado entre as famílias e a escola, para que o cotidiano escolar permanecesse organizado de acordo com o que era considerado, pela direção e professores, como normal e necessário para que acontecesse uma boa educação na instituição de ensino. No livro de atas de reuniões de pais e mestres, de 1951 (s. p.), destaca-se o seguinte trecho:

A família e a escola constituem duas instituições que se completam. A cooperação de uma em relação à outra deve ser recíproca. Pais auxiliando professores, e professores auxiliando os pais. É

⁴⁸ Assim como José Flávio, também os demais entrevistados recordaram e relataram acerca de seus tempos escolares sorrindo e enfatizando que vivenciaram momentos engraçados, inclusive as situações punitivas, que permaneceram marcados em suas memórias.

⁴⁹ Entrevista concedida à Daniela Eli por José Flávio Eli. Angelina, 24 de maio de 2013.

lamentável a falta de cooperação que ainda reina por parte da família em relação à educação dos filhos feita na escola. Não é possível realizar um plano de educação integral sem entendimento contínuo e sistemático entre os professores e pais dos alunos. A ação dos pais deve secundar a ação do professor, que terá para se orientar na sua tarefa os esclarecimentos dos progenitores, e o professor por sua vez em harmonia com os ideais da escola orientará na educação de seus filhos.

Esse fragmento demonstra a preocupação de buscar o apoio dos pais para a realização dos trabalhos escolares. Nas entrevistas, foi questionado aos ex-alunos se os pais tinham conhecimento dos castigos, e as respostas confirmaram que os familiares sabiam que os seus filhos estavam sendo castigados. A entrevistada Norma Bunn afirmou: “Os pais sabiam. E eles ainda diziam que era bem feito, que era merecido”.⁵⁰

Sobre o castigo, Maria NilvaFermiano, uma das entrevistadas, ao ser indagada se alguma vez foi castigada ou se presenciou alguém sendo punido no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, num ar de espanto afirma “Castigo? Na minha época não existia isso!” Nessa primeira exclamação, diz nunca ter sido castigada, como também nunca ter presenciado tal acontecimento. Todavia, ao longo da entrevista, vai fornecendo outras informações, contribuindo, assim, para a ampliação do quadro sobre o qual foi indagada:

Eu na verdade nunca fui castigada, mas tinha aquela reguada na mão. Aquelas ponteiradas vinham e nós gritávamos. O Valério [Irmão da entrevistada] acho que foi o que mais apanhou. Daí, assim, que eu me lembre era mais isso, puxão de orelha. Acho que eu ganhei vários puxões de orelha. Era conversado também, se fosse muito grave também iria suspenso.⁵¹

A resposta da entrevistada à referida pergunta representa que, na percepção da ex-aluna, estava dentro da normalidade o professor utilizar de instrumentos como o puxão de orelha e o uso das ponteiros para exigir ordem e disciplina na sala de aula, pois as “professoras eram meio

⁵⁰ Entrevista concedida à Daniela Eli por Norma BunnGoetmann. Angelina, 24 de julho de 2013.

⁵¹ Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria NilvaFermiano. Angelina, 27 de julho de 2013.

bravas com quem precisava, mas o mais era tudo normal”.⁵²Essas ações estavam postas no cotidiano escolar e, para frequentar esse ambiente, os pais e alunos teriam de aceitar tais práticas. Outra entrevistada, a Sra. Maria Aparecida, também relata como era normal assistir as aulas fora da sala como forma de ser punida, assim ela diz:

É, na época assim, a gente não pegou mais a época da reguada, a gente não apanhava quando fazia algum barulho ou alguma coisa. Ia para a secretaria, e era conversado, chamava os pais. No meu caso era mãe, porque eu era filha adotiva. Eu particularmente vou falar de mim, eu não recebia muitos castigos. Só que eu era assim, muito dinâmica e conversadeira, aí às vezes, mandavam eu me sentar do lado de fora da sala, e ficava. Mas nada grave, mas pela disciplina do contexto todo, não acontecia muita coisa fora do normal.⁵³

Como já afirmava a senhora Nilva, e também para Maria Aparecida, os castigos eram aspectos presentes na cultura escolar. Assim, no que se relaciona ao comportamento, as crianças precisavam se adequar ao que já estava posto como ordem e normalidade:

Sabiam que na hora que entrava no colégio estava sujeito aquela disciplina das Irmãs, e as Irmãs eram muito rigorosas, tinha momentos de brincar, mas no mais era tudo muito sério. Então por si só o aluno já não aprontava muito.⁵⁴

No rastro dessa questão, no livro de atas das reuniões da APM, de 1951, a direção discute o seguinte tema: “A boa vontade – pediu a direção que os pais mostrassem boa vontade a respeito das exigências escolares. Que fossem amigos dos professores, auxiliando-os na educação das crianças” (LIVROS DE ATAS, 1951, s. p.). Além disso, no Regimento Interno da escola, fica estabelecido no art. 138, que é dever do aluno: “a) acatar a autoridade da diretora, dos professores, e dos funcionários do estabelecimento e tratá-los com urbanidade e respeito”. O art. 24 esclarece que a direção “reserva-se o direito de não

⁵² Entrevista concedida à Daniela Eli por Ester Goetmann Dias. Angelina, 27 de julho de 2013.

⁵³ Entrevista concedida à Daniela Eli Maria Aparecida Zimmermann. Angelina, 25 de julho de 2013.

⁵⁴ Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria Aparecida Zimmermann. Angelina, 25 de julho de 2013.

renovar a matrícula do aluno que fôr manifestadamente incorrigível, colocando os documentos de transferência à sua disposição” (REGIMENTO INTERNO, 1964, s. p.).

Foi no cruzamento de fontes que se compreendeu uma das razões para se punir a criança, quando no momento da entrevista com Roseli Maria, ela relatou a respeito de uma suspensão a que foi submetida na quinta série. Ao ser indagada sobre a existência do livro negro, objeto conhecido e temido pelos alunos do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, pois nele eram registrados os alunos que tinham mau comportamento, Roseli conta que o livro de ocorrências existia em seu tempo de discente:

Eu fui parar no livro negro uma vez. Era Sete de Setembro e todo mundo tinha que ir marchar. Tudo de uniforme, e eu não queria ir porque não tinha meia branca três quarto, daquelas meias brancas que vão até no joelho. E eu sei que eu não tinha, e o pai e a mãe não podiam comprar porque estavam sem dinheiro. Fiquei com vergonha de ir sem meia e não fui marchar. No dia seguinte, fui chamada na sala da diretora, eu expliquei o ocorrido, mas mesmo assim o meu nome foi parar no livro negro por causa disso, porque eu não tinha um par de meias pra colocar.⁵⁵

Depois das entrevistas, analisando os arquivos da escola, encontrou-se uma pasta chamada “medidas disciplinares” na qual havia várias folhas relatando o mau feito do aluno, a consequência do fato, a assinatura do estudante e, em alguns casos, ainda, a promessa de não repetir a falta cometida. Enfim, entre os documentos está o que Roseli relatou, escrito da seguinte forma:

Caros Pais: Cumpre-nos a obrigação de comunicar-lhes que Roseli Maria Eli estará suspensa das aulas por um período de três dias, por ter faltado ao Desfile do dia 14/08. Sem apresentar uma justificativa razoável. O aluno estava ciente de que sua presença seria de absoluta obrigatoriedade e não compareceu.

⁵⁵ Entrevista concedida à Daniela Eli por Roseli Maria Eli. São José, 30 de maio de 2013.

Nossa atitude encontra amparo legal no Parecer n. 49, Art. 142, letra 'f', do Regimento Escolar deste Estabelecimento. Zelosos pela ordem e disciplina do nosso Colégio, aqui estamos para qualquer esclarecimento (PASTA MEDIDAS DISCIPLINARES, 1975, s.p.).

O ocorrido demonstra duas versões para o mesmo acontecimento. Observando mais atentamente a pasta, encontrou-se a informação de que nesse dia do Desfile de Sete de Setembro, outros onze alunos faltaram e tiveram a mesma punição que a entrevistada. O fato é que não demonstrar o devido respeito à Pátria no dia da celebração de sua independência fez os doze alunos serem punidos com três dias de suspensão, independentemente da justificativa apresentada por eles.

Compreende-se que os castigos existiam no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração e citou-se uma razão pela qual doze alunos foram punidos. Agora cabe questionar se existiriam outros motivos que levavam as crianças a serem castigadas. Uma indicação dos entrevistados é o medo de responder as perguntas das professoras em sala de aula, haja vista eles sentirem insegurança caso errassem alguma resposta. Ao recordar a respeito dessa questão, Roseli Maria relata:

Quando mandavam, principalmente, fazer uma leitura e ele não conseguia ler direito. Ou mandava fazer alguma conta que o resultado dava errado. Ou fazia alguma coisa que elas não gostavam, podia abrir a mão que eles iam dar com a ponteira nas mãos. Em mim, e pelo menos na minha sala o que eu vi, era nas mãos. Abria as mãos e eles davam com a ponteira de madeira.⁵⁶

Nesse relato, a ex-aluna, que estudou por oito anos (1970-1978) na referida Escola, indica qual era a postura dos professores perante os “erros” de seus alunos. É possível intuir que a opção encontrada por eles era punir e castigar fisicamente as crianças para, quem sabe, prestar mais atenção e na próxima tentativa acertar. Na experiência relatada, existia a ponteira como instrumento utilizado para efetivar o castigo, mas além de tal instrumento existiam, também,

a palmatória, o chicote, a vara, as carteiras, os livros, o quadro de giz e outros objetos faziam

⁵⁶ Entrevista concedida à Daniela Eli por Roseli Maria Eli. São José, 30 de maio de 2013.

parte da cultura escolar daquele tempo histórico. Mesmo após a proibição de castigos físicos, a palmatória adentrava no século XX como um artefato ainda inserido na cultura material escolar (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 25).

A variedade de instrumentos e objetos que podiam ser utilizados para castigar as crianças ficava de acordo com a criatividade do professor; ou ele poderia aproveitar o que tinha nas mãos. Os castigos tinham o objetivo de corrigir os desvios cometidos pelos alunos e, na falta de qualquer objeto disciplinador, Roseli conta que também poderiam ser utilizadas as unhas:

Castigo físico que eu tinha era beliscão na orelha. Se a gente fazia alguma coisa errada que a professora não gostava, que eu me lembre era isso. Ela deixava a unha do dedão, do dedo crescer, só pra beliscar a orelha dos alunos. Se fazia alguma coisa errada já era beliscão na orelha.⁵⁷

Sobre quem eram os responsáveis por manter a ordem e a disciplina em sala de aula e na escola, os entrevistados apontam para os professores. Segundo os entrevistados,

eram os professores mesmo. Naquela época, cada professor comandava a sua sala e os alunos. Tinha a diretora, era levado os casos mais difíceis pra diretora, mas até então eles resolviam na sala de aula. Batiam ali e quando era assim no pátio entre todos os alunos, então ia pro gabinete, naquela época era gabinete. Falava no gabinete, e as crianças já tremiam. A diretora pegava pesado. Não é que nem hoje em dia, eles brincam, quando dizia: vai pro gabinete, eles ficavam assim, sem comer, preocupados, porque o castigo vinha.⁵⁸

Compreende-se que, no intento de disciplinar e civilizar o corpo estudantil, a instituição escolar não estava considerando o prescrito nas leis e decretos. O que cabia à escola era fabricar corpos dóceis e produtivos à sociedade, não poupando estratégias para conseguir realizar

⁵⁷ Entrevista concedida à Daniela Eli por Roseli Maria Eli. São José, 30 de maio de 2013.

⁵⁸ Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria Elisabete Goetmann. São José, 30 de maio de 2013.

sua função, pois, como afirma Medina (200, p. 19), a escola é, em “grande escala, aquilo que as forças dominantes da sociedade desejam que ela seja. No sentido oficial, digamos assim, uma de suas funções fundamentais é manter o controle social através da estabilidade do ajustamento”.

Ainda, em meio aos arquivos, foi encontrado um livro intitulado “Orientação”. É uma edição financiada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e elaborada pela Associação de Educação Católica de Santa Catarina no ano de 1970. Esses foram distribuídos pelas escolas do estado de Santa Catarina, e nele encontrou-se um tópico que dissertava a respeito da disciplina nas instituições de ensino:

O problema da disciplina é preocupação constante da escola e do professor. Há, no entanto, professores que não tomam conhecimento do problema e, sob qualquer ‘clima disciplinar’ vão dando a sua classe para as moscas. Outros há, porém, que tomam o caso de disciplina tão a sério, que até as moscas esvoaçando se percebe em classe [...] nenhuma nem outra atitude constitui a verdadeira disciplina escolar. Muitos professores vivem amargurados, com os nervos abalados, porque, diariamente, há os casos de ‘indisciplina’ na classe. Surgem, então, as frases taxativas reservadas à nova geração: esportiva, irresponsável, não quer nada com nada [...] a única consolação que lhe resta é poder afirmar que fizeram valer sua ‘autoridade’, direito que lhes cabe por lei. Como se autoridade significasse punição e outras atitudes. Por meio de gritos, intimidações, ameaças de diminuição de nota, é que muitos professores logram ter conseguido uma disciplina em classe. Será, no entanto, esta a verdadeira disciplina? Esta é a verdadeira função do professor?

É interessante perceber que essa questão era trabalhada em livros que foram elaborados com a intenção de orientar o trabalho dos professores em sala de aula. Nesse mesmo livro de Orientação, ainda foi encontrada a indicação da condenação do professor autoritário:

Toda educação é, sob certo aspecto, compreensão ou coação. E esta compreensão visa à subordinação dos educandos a uma ordem superior ou exterior a eles, e cuja guarda, na sala

de aula, está confiada ao professor. Isto, no entanto, nunca justifica a atitude de ‘disciplinador de ferro’, que abafa as iniciativas, a criatividade do aluno. Muitos casos de indisciplina se dão porque o professor monopoliza a aula, não dá oportunidade de os alunos manifestarem espontaneamente o que sabem. Os alunos deveriam mais participar do que assistir às aulas (LIVRO DE ORIENTAÇÃO, 1970, p. 3).

No fragmento, percebe-se que, no prescrito, estava como deveria se portar o professor em sala de aula, realidade muito diferente do que se encontrou nas entrevistas e documentos, uma vez que os ex-alunos em suas falas relatam que tinham medo de falar, de fazer algo errado e, por isso mesmo, geralmente, mantinham-se no silêncio. Ocorria o que Foucault (1999, p. 29) aponta ao dizer que “o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”. No espaço escolar, o corpo discente foi educado pela vigilância, não deixando que ele escapasse às normas.

Todavia, essa era a intenção do corpo dirigente, o que não significa que o intento fosse totalmente concretizado. De igual modo o poder é produtivo, produz ação, disciplina, estratégias e táticas, aspectos desenvolvidos no próximo tópico.

4.1 TÁTICAS DOS ALUNOS

Os castigos no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração eram motivados por várias razões, entre elas: “se o aluno não estudava direito, se não fazia os deveres de casa. Se não aprendia como eles queriam”.⁵⁹ Mas, será que os discentes aceitavam os castigos sem nenhuma resistência? Nas entrevistas, apareceram elementos que demonstram que os ex-alunos não tomavam o castigo sem reação.

Desse modo, as táticas (CERTEAU, 1994) permearam a vida escolar no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração. Assim sendo, buscou-se compreender como os ex-alunos respondiam às práticas punitivas e ao disciplinamento colocado em vigência, no cotidiano escolar.⁶⁰ De acordo com Certeau (1998, p. 102), as táticas,

⁵⁹ Entrevista concedida à Daniela Eli por Roseli Maria Eli. São José, 30 de maio de 2013.

⁶⁰ Por cotidiano está se entendendo como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe

são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos etc.[...] As táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1998, p. 102).

Segundo a perspectiva cerтеаuniana, a tática é a “arte dos fracos”, pois entende que os sujeitos não são passivos, eles criam maneiras de alterar as normas impostas, colocando seus interesses em voga. Nas entrevistas, os ex-alunos relatam suas reações quando castigados ou mesmo para evitar a punição. Flávio lembra que “uma vez, uma professora, era meio velha. Ela também dava aula para nós, não sei por que, ela me deu com a ponteira, ela me bateu com a ponteira. Aí, aquela ponteira eu quebrei”.⁶¹

O relato de Flávio aponta que ele teve uma reação não previsível para o papel de um estudante naquele contexto. Contudo, criou, no momento, uma alternativa de defesa, a qual possibilitava ao ex-aluno escapar do controle que estava em questão. Desse modo, as táticas são procedimentos utilizados pelas circunstâncias do instante, no qual a intervenção da estratégia abre uma lacuna e a transforma em situação favorável para a ação dos sujeitos controlados.

As estratégias, ou a arte dos fortes, buscam produzir, classificar e impor. Por meio das estratégias é possível ao sujeito detentor de algum tipo de poder sustentar e determinar o poder de conquistar um “lugar próprio”.⁶² Certeau (1998) indica que tal posição de poder, oportuna aos sujeitos instalados nesse lugar, a opção de imprimir ações e intenções aos demais indivíduos.

uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1998, p. 31).

⁶¹ Entrevista concedida à Daniela Eli por José Flávio Eli. Angelina, 24 de maio de 2013.

⁶² A metáfora do lugar é cunhada por Certeau (2008) como um indicativo de instância de poder que, conseqüentemente, oferece um tipo de saber ao sujeito. Por lugar compreende-se tanto um espaço físico quanto centrado no discurso.

Por sua vez, as táticas revelam-se como pequenas vitórias ou golpes, que, com uma hábil utilização do tempo, facilita aos sujeitos enfrentar a disciplina estabelecida. Foucault (1993, p. 25) igualmente alerta que “o grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, que utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto”.

Outro fragmento das entrevistas que demonstra como os alunos agiam para escaparem dos castigos é o não ir à escola. Segundo Norma, em dado momento, estavam tão cansadas de serem castigadas que ela e mais um grupo de meninas simplesmente decidiram faltar alguns dias à aula. Assim, quando questionada sobre a existência dos castigos, relata o seguinte:

Tinha, eles mandavam a gente fazer alguma coisa e nós não sabíamos, era uma quantidade de castigo. ‘Quem sabe assim vai aprender’, era isso que elas diziam quando batiam. Por fim, nós não queríamos nem mais ir à escola. Ali mais pra baixo, perto do pasto tinha um camburão grande, sabe o que nós fazíamos? Nós sentávamos lá em baixo e esperava pelo meio-dia pra vir pra casa. Um dia nós recebemos um bilhete perguntando por que não tinha ido, aí os pais descobriram e levamos mais uma surra. Naquela época nós apanhávamos, mas parece que nada adiantava, porque no outro dia eu fazia tudo de novo.⁶³

Mais um momento que permite constatar as táticas praticadas pelos ex-alunos do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração. No caso citado, a falta à aula garantiu as alunas que não seriam castigadas na escola, permitindo então alterar, utilizar e manipular o cotidiano disciplinador. A entrevistada percebeu “no vôo as possibilidades oferecidas por um instante” e decidiu por “utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário” (CERTEAU, 1998, p. 100-101).

Nessa direção, as memórias de Rainilda acenam para algumas táticas:

Me lembro de uma história com o meu marido, nós estudamos juntos. Eu não sei o que ele fez, ele

⁶³ Entrevista concedida à Daniela Eli por Norma BunnGoetmann. Angelina, 24 de julho de 2013.

desobedeceu à professora, eu não lembro muito bem. Ele veio disparado por aquela área afora, a professora atrás dele, querendo bater nele com a régua. Na época, os alunos apanhavam. E ele a toda, virou, e foi embora correndo. Acho que foi por causa de uma tabuada. Afinal, ele foi-se embora e cá em baixo ele ficou sentado esperando dar a hora da saída da escola. Isso era meio-dia. Esperou os outros alunos, quando nós chegamos, ele foi embora junto com a gente. No outro dia, quando ele voltou no colégio, a professora parece que fez ele escrever cinquenta vezes a tabuada de cinco [...] Pelo que eu lembro foi isso, cinquenta vezes a tabuada de cinco, porque ele desobedeceu à professora e saiu correndo para não apanhar. Mas parece que eu estou vendo ele hoje, correndo na frente da professora, e ela não alcançou. Mas no outro dia, ele ganhou o castigo, cinquenta vezes a tabuada de cinco.⁶⁴

As táticas lembradas pelos entrevistados demonstram que estavam aproveitando ocasiões e espaços para a objetivação dos desejos, no caso, protestar contra os castigos a que estavam sendo submetidos.

4.2 VIGILÂNCIA E TÁTICAS PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

O que acontecia fora do espaço escolar, principalmente no seu entorno, também era vigiado pelos responsáveis do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração. Além de terem de se comportar no espaço escolar, os alunos deveriam dar exemplo de moralidade e bom comportamento nos seus atos onde quer que estivessem. Foucault (1994) considera que o poder disciplinar está em toda parte, sempre alerta, controlando os indivíduos anonimamente.

O caminho de ida e volta de casa até a escola deveria ser feito com a maior polidez possível, isso porque eles estavam trajando o uniforme escolar, o qual os identificava como alunos. Os entrevistados relatam que o caminho para ir de casa à escola era realizado a pé, e que, geralmente, caminhavam em pequenos grupos, conversando e brincando pelas estradas sem calçamento e/ou asfalto. Certo dia, relata a

⁶⁴ Entrevista concedida à Daniela Eli por Rainilda de Souza. São José, 30 de maio de 2013.

entrevistada Norma Bunn, no caminho de volta da escola, ela carregava a cesta onde estavam os cadernos e o penal, quando um grupo de meninos começou a provocar as meninas que com eles caminhavam. Dona Norma relata que não “contou tempo” e jogou um penal na cabeça de um desses meninos, e a confusão começou. No entanto, quando chegaram à escola no outro dia, para o “azar do grupo”, alguém já havia relatado para as professoras o que tinha acontecido:

Aí no outro dia, já chegou nos ouvidos da diretora o que nós tínhamos feito, aí era castigo. Elas falavam: bota a mão em cima da carteira. Botava ali e elas sentavam a régua e nós chorávamos de dor. Mas não tinha jeito, nós fazíamos todo dia, tudo de novo, e por fim elas não davam mais bola.⁶⁵

Esse tema desse relato de Norma aparece registrado no livro de Reunião de Pais e Mestres do ano de 1951 e foi assunto discutido recorrentemente. Nesse livro, foi encontrado um fragmento do pedido das Irmãs para que os pais colaborassem com as professoras no sentido de controlar o “mau comportamento das crianças na estrada, a direção torna a salientar, o assunto já debatido na reunião anterior” (s. p.).

Ainda, na documentação do arquivo escolar, foi possível localizar, no Regimento Interno de 1975, do art. 137, “Dos deveres dos alunos”, no item “n” a seguinte colocação: “contribuir para a elevação moral do nome do estabelecimento e promover seu prestígio em qualquer lugar onde estiver”.

Quanto a isso, Pierre Nora (1993, p. 21-22) sugere que se deve investigar muito além do espaço escolar, pois é preciso compreender que,

lembrar do espaço escolar é lembrar também do entorno, do trajeto que leva da casa à escola, percurso de descoberta e manipulação, de aventuras e perigos, de brincadeiras e desafios. É uma memória que se enraíza nos gestos de um local concreto e que se torna emblemática quando é conferida à instituição que lhe dá suporte a transmissão dos valores da nação. Remete a um tempo preciso que a lembrança nostálgica muitas

⁶⁵ Entrevista concedida à Daniela Eli por Norma BunnGoetmann. Angelina, 24 de julho de 2013.

vezes esgarça. É o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e a uma determinada geração. Neste sentido, a escola como lugar de memória é simultaneamente material, simbólica e funcional.

Nora indica para a ampliação do olhar. Que não se prenda ao que acontecia dentro dos portões escolares, pois, como foi constatado, o espaço físico não era limite para que a escola pudesse exercer seu poder e controle sobre os corpos de seus alunos. Entretanto, os alunos também sempre conseguiam, dentro e fora da escola, reinventar comportamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. O estudante tem que começar a escrever. O mais difícil é começar (LARROSA, 2003, p. 115).

Toda pesquisa num determinado momento precisa ser arrematada em um texto final. No entanto, a sensação é de que o texto nunca estará pronto. Isso se deve ao fato de ser impossível escrever sobre a totalidade de um objeto. No caso desta dissertação, a pesquisa desenvolvida pretendia responder à seguinte questão: Por que, quando questionados sobre os tempos escolares, os entrevistados relatavam questões acerca do disciplinamento e punições?

O objetivo foi, pela memória de ex-alunos, acessar informações que resultariam numa dissertação e que desenvolvessem uma narrativa sobre como os castigos e disciplinamento estavam colocados no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração e qual o lugar do castigo escolar, seja ele moral ou físico, nesse cotidiano. Compreende-se que realizar o trabalho utilizando as memórias é um meio de superar o que estava nas páginas oficiais da história. Assim, as autoras Lopes e Galvão (2005, p. 30) lembram que “uma história da educação baseada apenas em documentos oficiais representa um passado educacional que expressa muito mais um desejo daquilo que se almejava do que a realidade do cotidiano escolar”. Dessa forma, pretendeu-se trabalhar com o prescrito e também com as memórias.

Compreende-se que o trabalho, por meio da memória de alguns sujeitos que fizeram parte do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, foi um meio de reconstruir lembranças com base em múltiplas sensações e visões do experienciado e compartilhado com os colegas de sala, com os professores e demais pessoas. Sendo assim, entendeu-se que houve um processo em que a pesquisadora escutou atentamente o que o entrevistado estava relatando, para que assim fosse possível, com os fragmentos das lembranças, movimentar o texto e poder significar o que está sendo relatado.

Os ex-estudantes relatam a respeito dos castigos e de como eram disciplinados em razão da abrangência que esses fatos tinham em seu cotidiano escolar. Eram aspectos de uma educação voltada para

adestrar os corpos e as mentes das crianças, futuras gerações produtivas, e que, por isso mesmo, se fazia elemento central na educação escolar. A educação era tomada como um meio de civilizar a criança, seja pelo disciplinamento, seja pelos castigos, incutindo valores e obrigações que permaneceram como principais ensinamentos recebidos pelos alunos na instituição escolar.

Os entrevistados não recordam de seus tempos escolares com mágoas ou sofrimento, pelo contrário, eles relatam rindo, como se estivessem contando piadas, fazendo graça do acontecido e relembrando com saudosismo sua vida escolar. De acordo com eles, naquele tempo, as crianças sabiam como se comportar e entendiam que na escola era o lugar para adquirir conhecimentos, mas também para aprender a obedecer e viver em sociedade. São em frases como “naquele tempo era cada coisa no seu lugar, era tudo muito organizado”⁶⁶ ou “a educação era de forma muito exemplar assim, muito organizada e eu agradeço a educação que eu recebi no colégio”⁶⁷, que se pode inferir que a dita organização, citada pelos entrevistados, era e é compreendida como algo que caracterizava aquela escola e que, para eles, foi aspecto imprescindível em suas vidas escolares e na formação adulta.

Ainda, na tentativa de responder às questões levantadas, buscou-se nas páginas precedentes estruturá-las de forma a entender desde as primeiras pedagogias, perpassando por legislações-chave de como os castigos estavam sendo colocados e alterados ao longo dos tempos. O que se estabeleceu é que, no início do século XX, os castigos escolares eram mais um instrumento utilizado por professores e responsáveis na tentativa de manter o controle na sala de aula e “educar” as crianças segundo os ideais postos para cada sociedade e, por isso, precisavam estar resguardados em lei.

O papel de se educar as crianças era desempenhado pelas escolas, nas quais as crianças deveriam adquirir hábitos salutarres, além de aprenderem a ser cidadãos obedientes e produtivos para a sociedade moderna e capitalista daquele início de século. As leis e decretos elaborados para o trabalho nas instituições de ensino davam conta de como os castigos físicos deveriam ser substituídos pelo castigo moral, já que este era considerado mais “leve” e adequado ao mundo moderno.

⁶⁶ Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria Elisabete Goetmann. São José, 30 de maio de 2013.

⁶⁷ Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria Aparecida Zimmermann. Angelina, 25 de julho de 2013.

No entanto, o que se percebeu é que, mesmo proibidos, os castigos físicos permaneciam no âmbito escolar e estão presentes nos relatos dos entrevistados.

Porém, no decorrer dos anos, o que se constatou foi uma tentativa de mudança no método de se controlar as crianças. Busca-se diminuir a utilização dos castigos morais e físicos, e volta-se a atenção para o processo de disciplinamento dos corpos, por meio dos dispositivos citados no capítulo 3. Surgiram elementos na escola que proporcionaram a manutenção da ordem, entre eles: distribuição dos alunos em classe, horários estabelecidos, filas, a arquitetura do prédio escolar.

Esses métodos disciplinares buscavam evitar o mau comportamento da criança, colocavam-na numa posição individual para diminuir a possibilidade de cometer uma falta. A disciplina era utilizada num caráter preventivo, dado que sua premissa era evitar ao máximo a utilização do castigo. Segundo Foucault (1994, p. 126), para se ter a disciplina por parte das crianças, é preciso implicar uma coerção ininterrupta, “que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”.

Outro fator relevante, quando se busca construir uma narrativa de tempos passados, refere-se às dificuldades encontradas para acessar documentos, como leis e decretos, seja por existirem poucos exemplares, seja pelas condições deterioradas em que se encontram. Esse aspecto não impediu o desenvolver da pesquisa, mas poderia ser o causador de algumas lacunas que as fontes não permitiram preencher. No entanto, quando se faz pesquisa, deve-se entender que, por mais que nos aproximemos do passado, não conseguiremos vê-lo

em sua inteireza e completude, o passado nunca será completamente conhecido e compreendido; no limite, poderemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluídos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 77).

Enfim, quando iniciado o trabalho havia muitas dúvidas. Em pensamentos, o tema de pesquisa soava não ter relevância ao campo científico da forma como se estava propondo. Seria suficiente entrevistar oito sujeitos de uma pequena cidade? Foi nesse momento que se

encontrou em Grazziotin e Almeida (2012) amparo e respostas ao desassossego da pesquisadora. No processo de doutoramento, as autoras sentiam a mesma insatisfação e encontraram em Bachelard (1974) uma nova significação para a história que estavam narrando. Segundo Bachelard (1974, p. 322), não existem fenômenos simples em investigações científicas; não se pode encontrar uma história simples, já que, para as coisas a serem entendidas, precisam estar colocadas em um sistema complexo de pensamentos e experiências. Ainda, segundo Grazziotin e Almeida (2012, p. 14),

depende do pesquisador a possibilidade de fazer com que a documentação selecionada ‘faça dizer’, sem estabelecer escalas entre histórias consideradas grandes ou pequenas. Também, não há que se pensar que as memórias desses indivíduos silenciados possam ser vulneráveis e, assim, comprometer a ‘cientificidade’ da história que se quer investigar.

O que deve ser considerado é o trabalho valioso e complexo que se faz com a memória de sujeitos dispostos a compartilhar suas lembranças a fim de se constituir como um documento histórico. Pensar e pesquisar determinado tema pelo período de dois anos nos faz sentir “proprietários” de tal objeto. Entretanto, quando se chega ao fim e é necessário entregar o texto o que vem em mente é: todo este trabalho não foi só para satisfazer a curiosidade da pesquisadora, o texto escrito se tornou uma dissertação com potencial para trazer algo de novo para o campo educacional.

Ainda, gostaria de retomar o que mencionei na introdução deste trabalho: sempre ouvia meus familiares, especialmente meu avô paterno, relatando sobre seus tempos escolares. Com seu contar, eu ria e viajava no tempo buscando reviver tais situações, colocando-me em seu tempo, que mesmo sendo uma educação disciplinadora e punitiva, parecia-me tão cheia de detalhes, tão cheia de vida. Desenvolver essa pesquisa possibilitou aprender e crescer profissionalmente, compreendendo que “não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos, porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração” (ZAGO, 2003, p. 308). Por fim, espero que a leitura do texto auxilie outros interessados pelo tema, e que novas questões possam surgir desta leitura.

FONTES/DOCUMENTOS

FICHAS DE AVALIAÇÕES, 1963.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827.

JORNAL POR UM IDEAL. n. 15, n.17, n. 19 de 1957; n.1, n. 2, n. 3, n. 4, n. 5, de 1958; n. 28, n. 29, n. 30, de 1959.

LIVRO DE ATAS da associação de pais e mestres, 1951-1973.

LIVRO DE ATAS Pelotão da Saúde, 1951.

LIVRO DE ATAS reunião pedagógica, 1949-1960.

LIVRO DE ATAS reunião pedagógica, 1960-1969.

LIVRO DE ORIENTAÇÃO. Elaborado pela Associação de Educação Católica de Santa Catarina e financiado pelo Plano Nacional de Educação, 1970.

LIVRO DE RELATÓRIOS da Congregação das Irmãs Franciscanas, 2012.

PASTA MEDIDAS DISCIPLINARES, 1972.

PROJETO POLÍTICO e Pedagógico da Escola de Educação Básica Nossa Senhora, 2010.

REGIMENTO INTERNO do Colégio Nossa Senhora, 1964.

REGIMENTO INTERNO do Colégio Nossa Senhora, 1975.

RELATÓRIO ANUAL da Escola Reunidas Professor João Secundino Peixoto, 1953.

RELATÓRIO ANUAL da Escola Reunidas Professor João Secundino Peixoto, 1954.

RELATÓRIO ANUAL do Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, 1960-1961.

RELATÓRIO DE SETE DE SETEMBRO do Colégio Nossa Senhora, 1973-1974.

SANTA CATHARINA. Reforma Geral da Instrução Pública. Em execução da Lei n. 846, de 11 de out. de 1910, Florianópolis, 1911.

SANTA CATHARINA. Regulamento da instrução pública do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 588, de 22 de abril de 1911. Florianópolis, 1911.

SANTA CATHARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 795, de 2 de maio de 1914. Joinville, 1914.

SANTA CATHARINA. Cabral, Oswaldo Rodrigues. Problemas educacionais de higiene – These de conclusão de curso de medicina, apresentada à Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil – Rio de Janeiro em 1929.

SANTA CATARINA. Bandeira Nacional. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 4545, de 31 de julho de 1942.

SANTA CATARINA, Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 3735, de 17 de dezembro de 1946. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1946.

SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946. Florianópolis, 1946.

FONTES ORAIS

Entrevista concedida à Daniela Eli por Ester Goetmann Dias. Angelina, 27 de julho de 2013.

Entrevista concedida à Daniela Eli por José Flávio Eli. Angelina, 24 de maio de 2013.

Entrevista concedida à Daniela Eli Maria Aparecida Zimmermann. Angelina, 25 de julho de 2013.

Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria Elisabete Goetmann. São José, 30 de maio de 2013.

Entrevista concedida à Daniela Eli por Maria NilvaFermiano. Angelina, 27 de julho de 2013.

Entrevista concedida à Daniela Eli por Norma BunnGoetmann. Angelina, 24 de julho de 2013.

Entrevista concedida à Daniela Eli por Rainilda de Souza. São José, 30 de maio de 2013.

Entrevista concedida à Daniela Eli por Roseli Maria Eli. São José, 30 de maio de 2013.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano.

Conjectura, v. 17, n. 2, maio/ago. 2012, p. 17-36.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do Não**: o novo espírito científico. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A escola elementar no século XIX** – o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BOEING, Serena (Irmã). **A presença das Irmãs Franciscanas de São José em Angelina**. Porto Alegre: Pallotti, 2003.

BORBA, Raquel Farias de. **A EEB João dos Santos Areão em Santa Rosa do Sul (SC)**: entre punir e disciplinar (1940-1970). Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRIZZI, Gian Paolo. La Ratiostudiorum: modelliculturali e praticheeducative dei gesuiti in ItaliatraCinque e Seicento. Roma: Bulzoni, 1981. In:FRANCO, Cambi. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

BÚRIGO, Tania Bernadete Serafim. **Grupo Escolar Professor Padre Schüller** – Educação, história e memória em Cocal do Sul – Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **A máquina de festejar**: seus usos e configurações nas escolas primárias brasileiras e portuguesas. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho o Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educados Artífices**. São Luís: EdFUNC, 2007.

_____, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Michel de. **A escrita da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CIPRIANI, Jader René. **Escola Normal Pedro II (1940-1950): um estudo sobre a formação de sujeitos**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica Magna**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian: 2001. Versão para eBook.

DALCIN, Talita Banck. **Em nome da disciplinarização e da ordem: os castigos corporais nas escolas domésticas do Paraná (1857-1882)**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DO Ó, Jorge Ramos. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação e Realidade**. maio/ago. de 2009, p. 97-118.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; GONDRA, José Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Alunos de ontem, hoje cidadãos: resgatando histórias discentes. In: **ANAISSV ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2004, Curitiba – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004. v. 1. p. 134-151.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____, Michel. **As verdades e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

_____, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: M. Fontes, 2008.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “RatioStudiorum”**. Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FRANCO, Cambi. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A palmatória era sua vara de condão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) **Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Regulamentos para Instrução: para além do ensino, as condutas. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação, História e Historiografia**, 2000, Rio de Janeiro, I Congresso Brasileiro de História da Educação, História e Historiografia, 2000.

_____, Vera Lucia; SCHÜEROFF, Dilce (Org.). **Memória docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: UDESC, 2010.

GODINHO, Eunice Maria. Educação e Disciplina. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação – Bom Jesus/RS (1913-1963)**. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____, Luciane Sgarbi Santos. Um exercício memorialístico para falar sobre itinerários de pesquisa, tempo e memória. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; COSTA, Giseli Paim (Org.). **Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos**. Caxias do Sul: Educs, 2010, p. 13-31.

_____, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bitencourt.

Romagem do Tempo e Recantos da Memória: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

_____, Luciane; ALMEIDA, Dóris. Memórias de escolarização: as punições nas escolas étnicas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1896-1928). **Cadernos de História da Educação**, n. 2, 2013, p.591-599.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense:** a normatização do ensino público primário (1910-1935). Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e da educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

_____, Jorge. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LA SALLE, João Batista de. **Meditações**. Tradução: Albino Affonso Ludwig. Canoas: La Salle, 1988.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MEDINA, João Paulo. **O brasileiro e seu corpo:** educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** a conformação da pedagogia moderna. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NUNES, Zilda Clarice Rosa Martins. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: Maria Cristina Leal; Marília Pimentel. (Org.). **História e Memória da Escola Nova**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003, v. 1, p. 9-26.

OTTO, Clarícia. **Catolicidades e italianidades**: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930). Florianópolis: Insular, 2006.

_____, Clarícia. **Nos Rastros da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação do social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. Rio: Vozes, 1994, p. 173-210.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto história**, n. 15, São Paulo, abr./1997, p. 13-50.

RATUSNIAK, Célia. **A história de uns e não de outros**: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RAMOS, Arthur. Esplendor e decadência da palmatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2 (6): p. 454-457, dez. 1944.

RIGER, Flávia; OTTO, Clarícia. Potencialidades da memória no processo de resignificação da história. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6. Agosto, 2013, p. 77-92.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação Escolar e Higienização da Infância. In: **Cadernos Cedes**/Centro de Estudos Educação e Sociedade. v. 23, n. 59. São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES, abr., 2003.

SCHÜEROFF, Dilce. **Os castigos escolares no ensino primário catarinense (1910-1940)**. Trabalho de conclusão de curso – Departamento de História. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOUZA, Rita de Cássia. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares**: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930). Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____, Rita de Cássia. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”**: Dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925-1955). Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Rogério Luiz. As Escolas Paroquiais. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.), **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. O jornal a Escola e a construção da escola moderna e republicana (Laguna, década de 1910). **História da Educação**. 2013, v. 17, n. 40, p. 55-68.

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na educação**. Pelotas: Ed. da UFPel, 2010.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-ÚRIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 21, 2009, p. 61-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

_____, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar analisada na perspectiva histórica. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Entrevista

I - Identificação

- Nome completo
- Data e local de nascimento
- Estado civil
- Escolaridade
- Profissão
- Período em que estudou na Escola de Educação Básica Nossa Senhora

II – Sobre as Memórias dos tempos em que estudou na Escola de Educação Básica Nossa Senhora

- Gostaria que o(a) senhor(a) falasse sobre suas lembranças dos anos em que estudou na Escola de Educação Básica Nossa Senhora. O que foi mais marcante nessa época.
- Em especial, gostaria que o(a) senhor(a) falasse sobre a disciplina, se havia castigos físicos, punições, o que se exigia dos alunos para que fossem vistos como bons alunos.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-
CEPSH**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar da Pesquisa “**A Escola de Educação Básica Nossa Senhora em Angelina (SC): currículo e cultura escolar (1927 – 1970)**”, de Daniela Eli, sob a coordenação e orientação da professora Clarícia Otto. Sua participação é voluntária e se dará por meio de concessão de entrevista que será gravada. Nessa entrevista o(a) senhor(a) irá falar sobre as lembranças do período em que estudou no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração, em especial, as lembranças relacionadas aos castigos escolares. Esclarecemos que dentre os riscos dessa participação, pode estar o de você se emocionar diante de lembranças que imaginava ter esquecido. Se tal situação vier a ocorrer, o (a) senhor(a) pode interromper a entrevista imediatamente, se assim preferir. Além disso, está livre de continuar a entrevista em outro dia ou desistir definitivamente de concedê-la. Da mesma forma, mesmo depois de conceder a entrevista, o(a) Senhor(a) pode retirar seu consentimento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por conceder a entrevista. Para maiores informações, poderá entrar em contato com as pesquisadoras no endereço abaixo:

Local e data

Assinatura

Endereço e Telefone da Coordenadora/Orientadora da Pesquisa

Prof^a. Dr^aClarícia Otto
Rua Mediterrâneo, 242 - Apto 402
Bairro Córrego Grande - Florianópolis, SC
CEP: 88037-610
Fones: (48)3234-4463 e (48) 9616-2151
Email: clariciaotto@yahoo.com.br

Endereço e Telefone da pesquisadora:

Daniela Eli
Angélica Martins da Rosa, 26.
Bairro Fazenda Santo Antônio – São José, SC
CEP: 88104-555
Fone: (48) 9919-8446
Email: daniela_eli@hotmail.com

Apêndice C – Carta de cessão gratuita de direitos de entrevista oral

Pelo _____ presente _____ documento,
 eu, _____,
 RG _____, domiciliado(a) e residente do município
 _____ na
 rua _____, nº _____,
 bairro _____, declaro ceder à
 pesquisadora DANIELA ELI, professora, RG 5.653.200 SSP/SC,
 domiciliada e residente de São José, na Rua Angélica Martins da Rosa,
 nº 26, bairro Fazenda Santo Antônio, sem quaisquer restrições quanto
 aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os
 direitos autorais da entrevista de caráter histórico e documental
 prestados na cidade de Angelina, no mês de _____ de
 2013, num total de _____ minutos gravadas e
 totalizou _____ páginas de transcrições e que foram por mim
 rubricadas.

A pesquisadora DANIELA ELI fica conseqüentemente
 autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, a
 mencionada entrevista no todo ou em parte, editada ou bem como
 permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas
 normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e
 autor.

Angelina, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)